Document de fondement de l'immersion tardive

Enseignants et administrateurs

we educate
éduquer



Document de fondement de l'immersion tardive

Enseignants et administrateurs



DONNÉES DE CATALOGAGE AVANT PUBLICATION (ALBERTA EDUCATION)

Alberta. Alberta Education. Direction de l'éducation française.
Document de fondement de l'immersion tardive : enseignants et administrateurs.

Cette ressource est disponible en ligne : < http://education.alberta.ca/francais/teachers/progres/core/fla.aspx >

ISBN 978-0-7785-8135-2

1. Français (Langue) — Étude et enseignement — Alberta — Allophones. 2. Français (Langue) — Étude et enseignement — Immersion. 3. Immersion (Éducation) — Alberta — Guides, manuels, etc.
I. Titre.

PC 2065 A333 C637 2009 440.707123

Remarque.– *Dans cette publication, les termes de genre masculin utilisés pour désigner des personnes englobent à la fois les femmes et les hommes. Ils sont utilisés uniquement dans le but d'alléger le texte et ne visent aucune discrimination.*

Plusieurs sites Web sont énumérés dans ce guide. Ces sites sont proposés à titre de service uniquement, pour vous aider à trouver des idées pouvant être utiles pour l'enseignement et l'apprentissage. Toutes les adresses des sites Web ont été vérifiées et étaient exactes au moment de mettre sous presse, mais il revient à l'utilisateur d'en valider l'exactitude au moment de les utiliser.

Pour obtenir de plus amples renseignements, communiquer avec :

Direction de l'éducation française
Alberta Education
Édifice 44 Capital Boulevard
10044, 108e Rue
Edmonton (Alberta) T5J 5E6
Tél. : (780) 427-2940 à Edmonton ou
Sans frais en Alberta en composant le 310-0000
Téléc. : (780) 422-1947
Courriel : DEF@edc.gov.ab.ca

Ce document est destiné aux personnes suivantes :

Élèves	
Enseignants	✓
Personnel administratif	✓
Conseillers	✓
Parents	
Grand public	



Cette ressource peut être consultée à l'adresse suivante : <http://education.alberta.ca/francais/teachers/progres/core/fla.aspx >

Remerciements

Ce document a été élaboré par la Direction de l'éducation française d'Alberta Education en collaboration avec les membres du comité de travail. Ce comité était composé d'enseignants et de conseillers pédagogiques des conseils scolaires offrant le programme d'immersion tardive en Alberta.

Nous tenons à remercier chaque membre pour sa participation à la recherche, la formulation des idées et la conception du document. La rédaction de ce document a été un véritable travail de collaboration.

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

Table des matières

Avant-propos

Le but de ce document consiste à donner, aux enseignants et aux administrateurs, des outils contextuels et pédagogiques pour le programme d'immersion tardive. Il permet de guider les enseignants expérimentés et débutants dans la mise à jour de leurs connaissances de ce programme et de ses particularités. De plus, pour plusieurs œuvrant dans ce domaine il confirme leur pratique quotidienne ainsi que leur succès.

Ce document, élaboré pour l'enseignant et l'administrateur, vient répondre aux questions les plus souvent soulevées en immersion tardive. Entre autres, les thèmes suivants sont abordés : l'historique, sa raison d'être et sa philosophie, la promotion et le recrutement, la définition de la clientèle, les mythes et réalités de l'immersion française, les recherches ainsi que les courants théoriques et les méthodologies qui appuient la pédagogie de la langue seconde actuelle. Les enseignants retrouveront également une section sur la pédagogie en immersion tardive.

Plusieurs conseils visant la réussite de l'enseignement et de l'apprentissage du français en immersion tardive y sont mentionnés. Une section traite spécifiquement de la façon de réussir les trois premiers mois ainsi que de la gestion de la frustration chez les élèves. Cette même section présente aussi d'autres conditions favorables à la réussite. De plus, un tableau synthèse donne un aperçu des objectifs que les élèves devraient avoir atteints à la fin de l'année scolaire.

Finalement, un glossaire est présenté à la fin du document. Les mots en caractère gras souligné, à l'intérieur du texte, sont définis dans le glossaire. Ce dernier présente les mots selon leur ordre alphabétique et non pas l'ordre dans lequel ils apparaissent dans le document.

De plus, il est à noter que les emprunts de texte ont été identifiés de la façon suivante : **tiré de** signifie que le texte est cité intégralement, **adapté de** signifie que le texte a été modifié de sa version originale, **traduit et adapté de** signifie que le texte original a été traduit, puis modifié. Les noms de certains auteurs ont été indiqués entre parenthèses afin de permettre au lecteur d'en apprendre davantage sur les recherches qu'ils ont menées. Pour ce qui est des auteurs présentés tels quels, le numéro de page où on trouvera le texte cité sera également mentionné. En ce qui a trait aux mots empruntés d'une autre langue, ils sont écrits en italique à l'intérieur du texte.

Bonne lecture!

Contexte historique

Le programme d'immersion tardive a été introduit pour la première fois au conseil scolaire de Peel (*Peel County Board of Education*, maintenant appelé *Peel District School Board)* à Brampton, Ontario, en 1971 (Reid, 1981). Le programme est maintenant offert dans toutes les provinces sauf en Saskatchewan. Il débute habituellement en 6e ou en 7e année. En Colombie-Britannique, il existe également des programmes qui commencent plus tard, c'est-à-dire en 9e ou en 10e année (traduit avec la permission de *Yes You Can Help*, p. 27*)*. En Alberta, sept juridictions scolaires offrent le programme de l'immersion tardive (traduit avec la permission de *Alberta Education, Late French Immersion*, rapport de mars 2005).

C'est en 1977 que l'immersion tardive a été établie en Alberta, soit à Edmonton par le *Edmonton Public Schools* (*Edmonton Public Schools Program Review*, 1982). Ce programme a été abandonné au début des années 1980 pour reprendre à la fin des années 1990. Dans une lettre écrite en 1985 par James Jones, *Supervisor Second Languages, Edmonton Public Schools*, il est écrit que :

The program began in three schools in 1977-1978 in order to provide an immersion opportunity for students who had missed the kindergarten/grade 1 beginning. It was intended as an interim program only. In two of the schools it phased out as the Early Immersion Program reached grade 4. In the third school, however, it continued successfully for several years until the size and success of the Early Immersion Program left no available classrooms. Although there was still a viable market the program was phased out beginning in 1982-1983.

(Le programme a débuté dans trois écoles en 1977-1978 afin de donner la chance aux élèves qui avaient manqué l'occasion d'entrer dans le programme d'immersion dès la maternelle ou la première année d'accéder à l'immersion tardive. Au début, ce programme ne devait être qu'intérimaire. Dans deux des écoles, le programme a été abandonné progressivement lorsque le programme d'immersion précoce a atteint la 4e année. Dans la troisième école, toutefois, le programme a continué pendant plusieurs années avec succès, jusqu'à ce que le programme d'immersion précoce soit très populaire. En effet, il n'y avait plus de salles de classe pour les élèves de l'immersion tardive. Malgré le fait que le programme représentait un marché viable, celui-ci a été abandonné progressivement au début des années 1982-1983.)

C'est en 1978 que l'immersion tardive a vu le jour à Calgary (*Calgary Public*)[1]. Toutefois, il est difficile de connaître le nombre exact d'élèves en immersion tardive puisque le nombre des élèves a été compté avec l'immersion précoce. En 1982, *Canadian Parents for French* publie pour la première fois le nombre d'élèves dans les écoles de l'Alberta et des autres provinces. En janvier 2005, le programme d'immersion tardive de l'Alberta comprend approximativement 1 500 élèves de la 6e à la 8e année. Bien que l'immersion tardive possède plusieurs ressemblances avec l'immersion précoce, il existe des différences, notamment :

1. Les parents prennent la décision d'inscrire leurs enfants dans un programme d'immersion précoce. Pour l'immersion tardive, ce sont souvent les élèves qui décident d'entrer dans un programme d'immersion tardive avec l'appui de leurs parents.
2. Les élèves d'immersion tardive ont souvent reçu la recommandation de poursuivre leurs études en immersion tardive par leurs enseignants de 5e et de 6e année.
3. Plusieurs districts scolaires possèdent des critères d'admission pour les élèves d'immersion tardive, ce qui leur permet de choisir les élèves qui entrent dans le programme.

[1] Nous n'avons pas pu trouvé des informations sur l'immersion tardive dans le système catholique.

Pour ces différentes raisons et pendant plusieurs années, la plupart des élèves d'immersion tardive étaient perçus comme ayant d'excellents résultats scolaires et motivés à apprendre le français comme langue seconde. Il est à noter que la clientèle change constamment et il serait une erreur de tenir pour acquis que tous les élèves d'aujourd'hui sont motivés et ont d'excellents résultats scolaires.

Pourquoi l'immersion tardive a vu le jour?

(Le texte qui suit est traduit et adapté de *Late French Immersion*, rapport de mars 2005.)

En Alberta, comme dans les autres provinces qui offrent l'immersion tardive, le programme existe pour les raisons suivantes :

1. Pour satisfaire les besoins des parents qui préfèrent que leurs enfants aient une solide base en anglais comme **langue maternelle**[2] ou comme langue additionnelle avant d'entreprendre le programme d'immersion française, ce que l'on remarque chez certains nouveaux immigrants (Swain et Lapkin, 2005).
2. Pour permettre aux enfants qui n'ont pas eu la chance de débuter en immersion précoce d'entrer dans le programme d'immersion tardive. Par exemple, les enfants qui sont arrivés plus tard dans un district scolaire pourront s'inscrire en immersion tardive.
3. Pour répondre aux besoins des parents qui préfèrent attendre que leurs enfants soient assez vieux et matures pour prendre eux-mêmes la décision d'apprendre une langue seconde.

D'autres raisons sont possibles, telles que le fait que certains parents décident d'inscrire leurs enfants en immersion tardive pour les changer d'école ou de districts scolaires, surtout si leurs enfants ont eu de mauvaises expériences sociales et scolaires à l'école du quartier. Le transport scolaire, l'accessibilité au programme ainsi que le nombre d'élèves dans un programme sont également des facteurs déterminants. Certains parents optent pour l'immersion tardive, dans certains cas, parce que le nombre d'élèves par classe est moins élevé. Ils estiment que leur enfant aura plus d'aide et que le programme sera modifié pour satisfaire les besoins de leur enfant, surtout s'il a des problèmes. Enfin, l'immersion tardive consiste, pour un conseil scolaire ou un autre, à offrir des défis supplémentaires ou une option différente aux parents et aux élèves.

Raison d'être

(Le texte qui suit est tiré de *Immersion tardive 6 et 7, Ensemble de ressources intégrées*, 1999, avec la permission du ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique.)

L'immersion tardive permet à l'élève d'apprendre le français et d'être à l'aise dans des situations où le français est utilisé.

L'apprentissage du français en immersion tardive donne à l'élève l'occasion :

- d'acquérir les connaissances, les processus d'apprentissage, les capacités et les attitudes nécessaires pour communiquer en français de façon efficace et avec assurance;
- d'acquérir une connaissance, une compréhension et une appréciation de la langue française à travers les contextes culturels de cette langue, afin de mieux comprendre les communautés de langue française et leurs cultures, ainsi que sa propre culture et celles des autres;
- d'acquérir une connaissance, une compréhension et une appréciation des œuvres écrites, orales et visuelles d'expression française;

---

[2] Nous entendons par langue maternelle, la première langue apprise à la maison dans l'enfance et encore comprise. Il est possible également que les élèves aient appris deux langues ou plus en même temps. Adapté le 17 juillet 2008 du site Web de Statistique Canada < http://www.statcan.ca/francais/concepts/definitions/language_f.htm#1 >.

- d'explorer son potentiel en ce qui a trait à l'apprentissage de la langue, à la pensée critique et à l'expression de soi.

Le programme d'immersion tardive fournit à l'élève les **compétences langagières** dont il aura besoin pour continuer dans le programme d'immersion française au secondaire, c'est-à-dire en 10e, 11e et 12e année. Lorsqu'un élève termine ses études secondaires en immersion, il a la possibilité de poursuivre ses études dans un établissement postsecondaire en français ou d'accepter un emploi dans un milieu de travail bilingue où son français sera valorisé.

Philosophie de l'immersion tardive

Une philosophie, c'est une façon de voir le monde et les choses qui nous entourent. La philosophie de l'immersion tardive est différente de l'immersion précoce puisque les deux programmes n'offrent pas la même expérience scolaire aux élèves. Dans la section qui suit, différents points de repères pour l'immersion tardive sont proposés.

Aperçu général du programme

(Le texte qui suit est tiré et adapté de *Handbook for French Immersion Administrators*, 2002.)

Le programme d'immersion tardive est différent du programme d'immersion précoce

Il n'existe pas autant de programmes d'immersion tardive qu'il existe de programmes d'immersion précoce. Ceux-ci sont également différents. Les élèves qui entrent en immersion tardive n'ont pas tous les mêmes expériences d'apprentissage du français avant d'entrer dans le programme. Certains ont eu des cours de français langue seconde (FLS) de quelques heures par semaine ou de français intensif, d'autres n'ont pas eu de cours de français. De façon régulière, les élèves qui entrent en immersion tardive ont reçu leur enseignement primaire en anglais. Même si on retrouve de plus en plus d'**allophones** dans les classes d'immersion, la majorité des élèves qui entrent en immersion tardive ont reçu une éducation en anglais.

La clientèle est variée. Les élèves d'immersion tardive proviennent de milieux et de cultures différents et parlent des langues différentes. Certains élèves, dont les nouveaux arrivants, n'ont pas acquis les connaissances antérieures relatives au contenu et à la langue, ce qui représente des défis supplémentaires pour les enseignants. Ces derniers doivent dorénavant tenir compte des compétences multiples des jeunes et les évaluer en conséquence. De plus, on retrouve de plus en plus d'élèves ayant des besoins spéciaux, tels que les enfants doués ou les enfants ayant des troubles d'apprentissage. Cependant, les difficultés d'apprentissage sont détectées bien avant que l'élève ne débute en immersion tardive, ce qui permet à l'enseignant de mieux se préparer ou aux parents, aux administrateurs, aux personnes-ressources et aux élèves de prendre une décision bien éclairée lors de l'entrée dans le programme.

Les élèves d'immersion tardive au début de l'année

Les élèves d'immersion tardive seront plus stressés et frustrés que ceux des autres programmes de langues. Les premiers mois peuvent être difficiles et les journées plus exigeantes, car ils doivent apprendre le français dans leurs matières scolaires obligatoires. Ils chercheront les mots pour s'exprimer, ils devront tout le temps être alertes dans les classes, ils auront des devoirs qui leur prendront plus de temps à faire. Souvent, ils auront de nouveaux amis. Ils seront dans un environnement dans lequel ils n'ont aucun contrôle et ils se sentiront perdus. Les enseignants, les administrateurs, les parents et les élèves devront être prêts pour cette étape de l'apprentissage en immersion tardive qui est primordiale de comprendre. Il faut donc leur offrir beaucoup d'appui.

Connaissances antérieures

La plupart des élèves d'immersion tardive ont déjà acquis des compétences langagières dans les quatre habiletés (lire, écrire, écouter, parler) dans leur langue maternelle. De façon générale, ils possèdent également des stratégies d'apprentissage et de résolution de problèmes qu'ils ont apprises à l'élémentaire. Ils ont des compétences linguistiques à l'oral et à l'écrit, ce qui pourrait être frustrant pour certains s'ils n'atteignent pas le même niveau en français. Ils doivent également réussir un programme de formation générale assez avancé (comparativement à l'élémentaire) où le contenu leur demande un travail cognitif plus exigeant. Il faut donc qu'ils apprennent le français de façon efficace.

Développement de la langue française

Comme en immersion précoce, lorsque les élèves commencent le programme d'immersion tardive, on doit se concentrer sur l'apprentissage du français. Toutefois, la concentration du français en immersion tardive est essentielle, surtout au cours de la première année, puisque les élèves doivent acquérir la langue rapidement. Il est important que chaque enseignant œuvrant auprès de cette clientèle accorde une grande importance au développement de la **littératie** de la langue seconde à travers le contenu du sujet qu'il enseigne. Dès que les élèves commencent à apprendre la langue, leur progression de l'apprentissage de la langue française est rapide.

Les élèves d'immersion tardive acquièrent rapidement un langage « de survie » pour ensuite développer le vocabulaire et la grammaire dans toutes les matières scolaires, telles que le français, les mathématiques, les études sociales et les sciences. Si l'on met l'accent sur l'apprentissage du français dès les premiers mois, les élèves seront capables de communiquer et de travailler en français dans les autres matières. Après un certain temps d'apprentissage très intensif du français, en général d'une durée de deux ans, il est fréquent que les élèves doivent rejoindre les classes d'immersion précoce ou moyenne. Ils doivent donc avoir suffisamment développé leurs compétences langagières.

L'enseignement et la gestion en immersion tardive

Le travail des enseignants et des administrateurs est très important en immersion tardive. Avec le souci d'une meilleure réussite des élèves, les enseignants et les administrateurs sont encouragés à s'informer davantage sur l'acquisition d'une langue seconde ainsi qu'au sujet de la pédagogie de la langue seconde et additionnelle dans le contexte d'immersion tardive. Ils doivent comprendre que c'est en s'exerçant que l'on apprend une langue.

Dans les salles de classe, les enseignants pourront utiliser différents outils visuels et auditifs. Au tout début, les élèves vont écouter et comprendre la langue, ensuite ils vont la parler, l'écrire et la lire. Il est à noter que l'accent est mis sur l'écoute et l'oral au début, pour introduire l'écriture et la lecture par la suite. Par contre, cette introduction peut débuter progressivement dès le début de la première semaine. Il faut miser sur les quatre habiletés en même temps tout en mettant l'accent sur l'écoute et l'oral au début.

Comme il a été mentionné au point précédent, la plupart des élèves ont déjà acquis une base solide en anglais ou dans leur langue maternelle avant de commencer l'immersion en français. Avec une pratique réflexive axée sur l'enseignement de la langue française, le transfert des habiletés et des stratégies se fera plus facilement. Toutefois, ces stratégies ne sont pas nécessairement acquises de façon explicite. C'est donc une approche que l'enseignant peut utiliser, c'est-à-dire de discuter explicitement des stratégies d'apprentissage avec les élèves. (Voir Annexe 3 sur l'enseignement explicite d'une stratégie.)

Un travail d'équipe

Il serait avantageux pour les enseignants de travailler en équipe afin de promouvoir le développement de la langue française chez les jeunes qui entrent en immersion. Tous les enseignants, y compris les enseignants

des matières scolaires autres que le français, pourraient planifier les premiers mois ensemble afin de mettre l'accent sur l'apprentissage de la langue. Il sera plus facile ensuite de continuer avec l'enseignement de la matière comme telle puisque les jeunes comprendront mieux et pourront mieux suivre les instructions, participer aux conversations, écrire des textes plus complexes et lire plus rapidement les consignes. Tous les enseignants en immersion tardive travailleront ainsi dans un but commun : celui d'enseigner le français pour que les élèves comprennent la matière. Pendant cette période initiale de l'apprentissage du français, la matière (le contenu) sera encore facile ce qui permettra aux élèves de se concentrer davantage sur la langue (la forme). Ainsi, tout en mettant l'accent sur la forme, on enseignera la langue de base pour les sciences, les mathématiques et les études sociales à travers des concepts simples. Plus tard, quand les compétences langagières des élèves seront plus développées, ils pourront davantage se consacrer à l'étude d'un contenu plus complexe. Il est préférable d'enseigner le français pour comprendre le contenu, que d'offrir du contenu trop difficile. Conséquemment, les jeunes n'apprendront pas la matière si elle est trop difficile, puisqu'ils n'auront pas les compétences langagières pour le faire.

Promotion et recrutement

Comment promouvoir le programme

Les directions d'écoles ainsi que les enseignants ont un rôle significatif à jouer lors de la promotion du programme d'immersion tardive et du recrutement des élèves. Il est important de bien promouvoir le programme d'immersion tardive en expliquant ses avantages et ses implications. Par exemple, il est recommandé d'expliquer aux parents et aux élèves qu'apprendre une langue seconde :

1. permet de développer, entre autres, des habiletés cognitives et sociales;
2. permet de développer des stratégies afin de mieux comprendre la langue maternelle;
3. aide les élèves à apprendre d'autres langues.

Il est aussi important d'expliquer aux parents et aux élèves qu'il est recommandé d'avoir certaines dispositions pour apprendre une langue seconde, notamment :

1. Être attentifs et à l'écoute
2. Vouloir apprendre et ne pas avoir peur de faire des erreurs
3. Avoir de bonnes habitudes de travail, surtout pour les travaux à la maison

Pour l'immersion tardive, plus particulièrement :

1. L'apprentissage du français sera intense et plus important au début pour que les élèves apprennent la langue française. Si le contenu est simplifié au cours des premiers mois, les élèves auront l'occasion d'y revenir plus tard.
2. Les enseignants utiliseront différentes stratégies pour amener les élèves à comprendre petit à petit dans un environnement sain afin que les élèves se sentent à l'aise d'utiliser la langue cible.

D'autres implications s'ajoutent. Il est important de bien informer les parents et les élèves sur les défis qu'ils pourront rencontrer.

1. Il se peut que les notes des élèves baissent en comparaison avec l'élémentaire.
2. Les élèves seront probablement frustrés au début ou inquiets.
3. Certains élèves voudront peut-être abandonner ou quitter le programme après quelques semaines.

Ces réactions sont normales. La direction et les enseignants devront rassurer les parents et les élèves sur ces défis potentiels. Des rencontres individuelles seront peut-être nécessaires dans certains cas où les élèves ont des besoins particuliers ou si les parents ont de trop grandes inquiétudes.

L'immersion tardive : pour tout le monde?

Qui pourrait bénéficier d'un transfert à un programme anglophone? Quand? Et qui décide? Afin de prendre la décision de transférer ou non un élève dans le programme régulier d'anglais, il faut vraiment examiner toutes les facettes de son profil. L'un des critères du succès dans l'apprentissage d'une langue seconde est le niveau de compétence atteint dans sa langue première (on parle ici d'élève d'immersion tardive et non d'immersion continue). Si l'élève a déjà des difficultés à lire et à écrire dans sa langue maternelle, il aura les mêmes problèmes en immersion tardive. Il faut également voir si l'élève est motivé ou non et s'il est frustré. Les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage auront les mêmes difficultés dans un programme régulier.

Ce qu'il faut savoir avant d'inscrire ou de transférer un élève ayant des troubles d'apprentissage

Il faut considérer différents facteurs avant d'inscrire un élève en immersion tardive ou de transférer un élève dans ce programme. Quelles que soient les raisons, il faut faire attention à l'estime de soi de l'élève. Si l'élève a des troubles d'apprentissage, il existe trois points que les enseignants et les parents devraient considérer avant d'inscrire l'élève en immersion tardive ou de le transférer dans ce programme. Premièrement, il faut faire l'examen des succès et des échecs de l'élève dans sa langue maternelle. Ensuite, il faut examiner la perspicacité et la motivation de l'élève, et non celles des parents, à demeurer dans le programme. Enfin, les élèves ayant des troubles d'apprentissage peuvent réussir en immersion française si l'on enlève les frustrations injustifiées reliées à leur condition d'apprentissage. Étant donné que l'accent est mis sur l'écoute et la production de sons, il faut absolument tenir compte des problèmes auditifs chez les élèves. Leurs expériences avec l'apprentissage d'une langue seconde pourraient s'avérer d'autant plus difficiles, s'ils ont un problème auditif. Dans ce cas, l'élève aura besoin d'aide supplémentaire.

Définition de la clientèle

Afin d'élaborer un programme d'enseignement et de créer un environnement qui répond aux besoins des jeunes adolescents, il faut d'abord comprendre les caractéristiques de ces jeunes et tous les changements qu'ils subissent ainsi que les conséquences que cela entraîne sur les programmes et les activités pédagogiques.
(Le texte qui précède est tiré et adapté du *Programme d'études – Français 7e à la 9e année – Immersion tardive*, p. 22, novembre 2002, avec la permission du ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse.)

En effet, le défi de faire l'apprentissage de toutes les matières dans une langue seconde est de taille! Les élèves et les parents peuvent se laisser guider dans leur décision par les facteurs suivants :

- La volonté de prendre des risques et de relever des défis est un atout inestimable en immersion tardive.
- D'excellentes habitudes de travail, déjà solidement acquises, sont fort utiles en immersion tardive.
- Une grande ouverture d'esprit face au changement, une bonne tolérance de l'ambiguïté et un solide sens de l'humour sont indispensables!
- Finalement, citons les facteurs qui sont peut-être les plus importants : la motivation de l'élève, l'appui des parents et la volonté de ces derniers d'encourager leur enfant.

(Le texte qui précède est tiré du Journal de l'immersion Journal/volume 28, Numéro 2. Printemps 2006, p. 9 avec la permission de L'Association canadienne des professeurs d'immersion.)

Profil de l'apprenant adolescent

La situation d'apprentissage d'un adolescent exige des considérations particulières de la part de l'enseignant. Il est important de comprendre l'apprenant pour pouvoir mieux répondre à ses besoins.

L'adolescent :

- doit se sentir sécuriser
- apprécie l'humour (non le sarcasme!)
- veut développer de bonnes relations avec son enseignant
- développe son concept de soi
- ne veut pas se sentir différent, doit se sentir à l'aise de s'exprimer au sein d'un petit groupe
- est facilement distrait
- a besoin de s'exprimer à l'oral
- aime contribuer en petits ou grands groupes
- a un grand besoin de socialiser (amis)
- est actif – a besoin de bouger
- recherche un défi (cognitif ou personnel)
- est bien branché, la technologie fait partie de sa vie quotidienne
- préfère le texte informatif/documentaire
- est incertain, trouve souvent les transitions difficiles
- recherche son indépendance
- est d'humeur changeante
- éprouve un besoin de rétroaction fréquente et immédiate
- veut des situations d'apprentissage authentiques où il se voit impliqué
- préfère les expériences tactiles où il peut manipuler
- a besoin de produire et de créer
- exige le pourquoi de ce qu'il apprend – à quoi ça va servir dans la vie?
- vit dans le moment présent

(Le texte qui précède est traduit et adapté de *Rehorick. French is a Life Skill*, 1E. © 2007 Nelson Education Ltd. Reproduit avec la permission. < http://www.cengage.com/permissions >)

Les enseignants peuvent tenir compte de ces descriptions de l'adolescent, mais il faut garder en tête que tout jeune possède ses caractéristiques individuelles et des qualités inestimables sur lesquelles il faut miser.

Mythes et réalités sur l'immersion française

(Le texte qui suit est tiré et traduit de *CBE's French Immersion Task Force* (Chaired by Anthony Wall). Final Report, 1999, avec la permission de CBE.)

Introduction

Il arrive souvent que nous ayons des idées préconçues de ce qu'est l'apprentissage d'une langue seconde. Ces idées préconçues proviennent souvent de nos expériences de vie. Souvent, la façon dont on a appris une langue seconde affectera la manière dont on l'enseignera, à moins d'avoir déconstruit nos connaissances antérieures et d'en avoir appris de nouvelles. Nous avons également des idées préconçues parce que nous entendons ou nous lisons sur des sujets controversés ou nous croyons que c'est « normal » parce que tout le monde le fait. Tous les enseignants savent que chaque groupe avec lequel ils travaillent sera différent. Donc, toutes les connaissances que nous avons, qu'elles soient un mythe ou une idée lue quelque part, doivent être mises dans un contexte et examinées d'un point de vue critique. Être critique c'est se poser des questions et comprendre que chaque contexte (lieu, moment, expérience, activité) est unique et différent.

La section qui suit présente des mythes qui sont souvent véhiculés sur l'apprentissage du français en immersion tardive. C'est en 1999 que le Conseil scolaire de Calgary (Calgary Board of Education) a entrepris d'identifier des mythes sur l'immersion française. Ce qui suit représente certains résultats adaptés du groupe qui a travaillé sur les mythes et réalités. (*CBE's French Immersion Task Force* [chaired by Anthony Wall], 1999)

MYTHE	FAITS
1. a) **L'immersion française est pour les élèves ayant d'excellents résultats scolaire seulement.** C'est un mythe que l'immersion soit difficile et que seuls les meilleurs y ont accès.	Le chercheur Fred Genesee (1987) mentionne que les enfants qui pourraient être désavantagés en immersion ont démontré avoir le même développement linguistique dans leur langue maternelle ainsi que dans leurs résultats scolaires que des enfants désavantagés dans des milieux anglophones. Les élèves qui ont un rendement scolaire au-dessous de la moyenne ont atteint le même niveau de compétence à l'oral et à la compréhension orale que les élèves qui ont un rendement scolaire au-dessus de la moyenne.
b) **L'immersion française offre suffisamment d'enrichissement pour les élèves qui ont besoin de défis.**	Il est important de noter que les enfants doués en immersion tardive nécessitent des occasions d'apprentissage à leur niveau autant que dans le programme régulier. Donc, il ne suffit pas de dire que les enfants sont en immersion. Ces enfants auront besoin de défis qu'ils soient en immersion ou non. On ne donne pas plus de travail, mais du travail présentant des défis cognitifs différents.
c) **Les élèves d'immersion n'ont pas de besoins spéciaux.** Ce mythe suit la logique de 1a). Puisque l'on croit que seuls les enfants ayant d'excellents résultats scolaires sont en immersion, on oublie que certains enfants ont des besoins particuliers.	Les enfants ayant des besoins spéciaux, tels que des problèmes d'apprentissage ou des problèmes de comportement, réussiront en immersion tout comme dans le programme régulier, **à condition de recevoir l'aide nécessaire, soit celle qu'ils recevraient s'ils étaient dans un programme de langue anglaise** (*Yes, You Can Help!*, 1996).
d) **Les élèves devraient recevoir cette aide en français, si possible.**	La plupart des besoins spéciaux ne sont pas reliés à la langue comme telle. Dès que l'enfant apprend des stratégies pour répondre à ses besoins spéciaux, ces stratégies sont transférables dans le programme d'immersion, donc en français (*Yes, You Can Help!,* 1996). Il serait préférable d'avoir de l'aide en français, mais on peut utiliser les ressources en anglais au besoin. Avoir des besoins spéciaux ne devrait pas être une raison pour que l'élève abandonne le programme d'immersion française.

2. **L'immersion n'est que pour les familles socioéconomiquement aisées.**

C'était vrai au début de l'immersion à la fin des années 60 alors que c'était par le bouche à oreille que l'immersion se faisait connaître. Depuis la fin des années 90, ce n'est plus le cas. Une étude entreprise en 1985 par Holobow, Chartrand et Lambert ont démontré que les enfants de famille à faible revenu réussissaient les tests aussi bien que les élèves de famille à revenus plus élevés. Il n'y avait pas de différences significatives dans les résultats. D'autres facteurs, tels que la distance, le coût et les informations qui circulaient sur l'immersion, pouvaient avoir donné accès à l'immersion à une population plutôt qu'à une autre. Ces défis peuvent être facilement résolus par les conseils scolaires.

3. **Les parents qui inscrivent leurs enfants en immersion doivent connaître le français, ce qui leur permettra de mieux aider leurs enfants.**
   Ce mythe crée beaucoup de tension chez les parents.

Une meilleure communication sur l'apprentissage d'une langue seconde et le curriculum aidera sûrement à dissiper ce mythe. Les parents doivent savoir que l'immersion française a été mise sur pied pour les élèves qui n'ont pas de connaissances linguistiques en français. Les écoles devraient informer les parents de façon régulière à sujet. (*Yes, You Can Help!*, 1996).

4. **Les élèves d'immersion tardive bénéficient des mêmes avantages que les élèves d'immersion précoce.**

Une étudiante, Erin Gibson, graduée du programme d'immersion précoce mentionne la différence entre les deux programmes de la façon suivante : *When all the high school immersion students went to a French play, everyone understood the story and got the message, but the Early Immersion student enjoyed more of the jokes*. (*Yes, You Can Help!*, 1997). (Quand tous les élèves d'immersion sont allés voir une pièce de théâtre en français, tout le monde a compris le déroulement de l'intrigue et le message véhiculé, mais les élèves d'immersion précoce ont mieux apprécié les blagues.) Cette réalité est plus qu'une question de compétence fluide. Les élèves d'immersion précoce peuvent apprendre une troisième ou une quatrième langue avec moins de difficultés que d'autres élèves. Les recherches démontrent plusieurs avantages à apprendre une langue seconde par les élèves d'immersion précoce et tardive. Mais les avantages sont plus nombreux chez les élèves d'immersion précoce (Archibald et al., 2006).

5. **Les élèves d'immersion française sont désavantagés en anglais.**

Plusieurs recherches démontrent que les élèves d'immersion réussissent en mathématiques, en études sociales et en sciences. Les élèves d'immersion continue réussissent aussi bien que les anglophones. Les élèves d'immersion transfèrent leurs habiletés d'une langue à l'autre (*Yes, You Can Help!*, 1997). Certaines études mentionnent même que les élèves d'immersion réussissent mieux que les élèves dans le programme régulier, même en *English Language Arts* (Turnbull, Lapkin et Hart, 2001; Lapkin, Hart et Turnbull, 2003).

6. Les élèves ayant des problèmes auditifs ne devraient pas fréquenter les écoles d'immersion.

Il existe des recherches qui démontrent que les enfants ayant des problèmes auditifs réussissent aussi bien que les autres élèves en immersion. L'enfant qui a des problèmes et qui sera transféré au programme régulier perdra sa confiance et son estime de soi. L'élève aura besoin d'appui et de ressources pour l'aider à répondre ses besoins (Boissonneault, 1999).

7. Un enseignant qui parle français connaît suffisamment l'apprentissage de la langue pour enseigner en immersion française.

Même si un enseignant possède des compétences linguistiques en français, cela ne veut pas dire qu'il saura comment enseigner en immersion. L'enseignant devra avoir des formations sur l'acquisition d'une langue seconde ainsi que sur les approches pédagogiques associées à l'immersion. Les enseignants qui ont appris le français comme langue seconde auront des trucs différents des enseignants qui ont le français comme langue maternelle. Les enseignants demeurent toutefois le meilleur modèle pour les élèves. Les compétences linguistiques en français doivent donc être suffisamment élevées.

8. Le français n'est plus une langue assez importante à apprendre.

Le français est la deuxième langue seconde ou étrangère la plus apprise au monde après l'anglais. C'est la langue officielle de plus de 33 pays et est la seule langue après l'anglais à être parlée sur 5 continents. Le français, comme l'anglais, est vraiment une langue internationale. Le français est une langue officielle au Canada et aux Nations-Unis.

D'autres mythes

Il existe un mythe qui stipule que les élèves d'immersion française sont capables d'atteindre un parfait bilinguisme après la 12e année (*Handbook for French Immersion Administrators,* 2002). Cet idéal est très difficile à atteindre. En fait, peu de gens peuvent parvenir à un niveau de **bilinguisme équilibré**, c'est-à-dire être capable de parler anglais et français comme des locuteurs natifs (Roy, 2008). On oublie souvent de parler du bilinguisme comme étant l'habileté d'utiliser la langue de façon efficace, pratique et appropriée, soit pour une communication de nature personnelle, scolaire, sociale ou professionnelle (Genesee, 2004). En raison de ce mythe, les élèves et les enseignants baissent souvent les bras devant l'immensité du travail (essayer de transformer les élèves en locuteurs natifs) au lieu de miser sur le bilinguisme permettant d'être capable de communiquer dans les deux langues. On devrait davantage miser sur les recherches qui appuient le fait que les élèves d'immersion ont des compétences fonctionnelles en français suffisamment élevées et des compétences multiples.

Un autre mythe en langue seconde concerne la motivation. Le mythe est le suivant : Si un élève est motivé et qu'il veut vraiment apprendre la langue, il l'apprendra. Il faut faire attention puisque les élèves les plus motivés peuvent faire face à de grands défis lors de l'apprentissage d'une langue. Par exemple, il faut considérer que les élèves plus vieux n'atteindront jamais une compétence de locuteur natif, surtout en ce qui a trait à l'accent et à la prononciation. La motivation peut également dépendre des styles d'apprentissage et d'enseignement. Tous les élèves seront motivés différemment. La seule chose que les enseignants peuvent faire est d'offrir un environnement dans lequel les élèves obtiendront du succès (Lightbown et Spada, 2006).

Recherches[3]

Introduction

(Le texte qui suit est traduit et adapté de *Handbook for French Immersion Administrators*, 2002.)

Au cours des années, plusieurs chercheurs ont travaillé à mieux comprendre l'immersion. Selon l'Association canadienne d'éducation (*Canadian Education Association*, 1992), l'immersion française est le programme le plus étudié au monde et le modèle le plus cité. À ses débuts, l'immersion était un programme expérimental, comme le dénote très bien le titre suivant *French Immersion: The Trial Balloon that Flew* (Lapkin, Swain et Argue, 1983). Ce document avait été écrit pour les élèves d'immersion et leur donnait les raisons pour lesquelles l'immersion était un succès ainsi que des idées sur la façon de conserver leurs compétences en français.

En raison de l'aspect expérimental de ce programme, plusieurs recherches ont été entreprises. De plus, à ses débuts, les administrateurs, les conseillers scolaires et les parents voulaient obtenir des preuves que l'immersion fonctionnait. Ils voulaient savoir si les élèves souffraient ou non, s'ils apprenaient le français, tout en conservant leurs compétences en anglais comme les élèves inscrits dans un programme régulier en anglais. De nos jours, plusieurs autres programmes de langues ouvrent leur porte, mais c'est l'immersion qui a été la plus étudiée jusqu'à présent et son succès est assuré, même s'il existe encore des domaines à améliorer.

Les sections qui suivent présentent un résumé des différentes recherches qui ont été menées à ce sujet. Il faut connaître le contexte dans lequel ces recherches ont été faites afin de mieux comprendre les résultats obtenus ainsi que les approches théoriques qui ont guidé ces recherches et les mentalités de l'époque. Au début de l'immersion, plusieurs recherches comparaient les enfants unilingues avec les enfants qui apprenaient le français en immersion. Il est certain maintenant que les enfants bilingues ne sont pas des unilingues et que de les comparer aux unilingues apporte des défis énormes. Les psycholinguistes (auteurs) démontrent que les élèves qui apprennent des langues utilisent leurs habiletés cognitives différemment que les élèves unilingues. Les enseignants doivent tenir compte des compétences multiples des élèves au niveau linguistique, culturel et social (Cook, 2001).

Acquisition du français

(Le texte qui suit est traduit et adapté de *Handbook for French Immersion Administrators*, 2002, Alberta Education.)

Au début de l'immersion française, on voulait savoir si les élèves apprendraient le français et de quelle façon ils le feraient. Puisque tous les programmes d'immersion n'accordent pas le même nombre d'heures au français, l'acquisition de la langue française sera donc difficile à évaluer selon le temps accordé au français et la façon dont il est enseigné. Plusieurs recherches confirment une chose : les habiletés en français se développent en fonction du nombre d'heures que l'on consacre à son apprentissage (Archibald et al., 2006). Les élèves qui ont eu le plus grand nombre d'heures d'enseignement en français ont eu des résultats plus élevés. Les élèves d'immersion précoce ont eu de meilleurs résultats dans différentes matières que les élèves d'immersion tardive et les élèves d'immersion moyenne (Day et Shapson, 1989; Edwards, 1989; Harley, 1987; Swain et Lapkin, 1986; Wesche, 1996). Les élèves d'immersion précoce ont eu de meilleurs résultats en communication et compréhension orale et sont plus confiants dans leur utilisation du français. Les résultats scolaires des élèves d'immersion précoce sont plus constants.

Les élèves d'immersion ont des compétences linguistiques élevées en français mais, lorsqu'on les compare aux locuteurs de langue maternelle française, leurs résultats sont inférieurs (Genesee, 1978; Holobow,

---

[3] Cette section comprendra une série d'auteurs aux quels les enseignants pourront se référer pour une lecture plus approfondie. Certaines idées proviennent également de French Immersion : « The Success Story Told by Research » par Nancy D. Halsall, pour la conférence intitulée *French Immersion in Alberta: Building the Future*, les 19 et 20 novembre, 1998 à Edmonton.

Genesee, Lambert et Chartrand, 1987). Ces derniers sont meilleurs en communication orale et en écriture. Il faut noter que les enfants bilingues n'auront pas les mêmes résultats que des enfants qui n'ont qu'une langue à apprendre. Il serait peut-être nécessaire en 2008 d'examiner les résultats des enfants bilingues entre eux, sans les comparer aux locuteurs natifs. De plus, Mougeon, Rehner et Nadasdi (2005) démontrent que les élèves d'immersion devraient apprendre davantage le langage de tous les jours. Ces auteurs donnent des suggestions pédagogiques pour le faire et proposent que les élèves d'immersion soient plus en contact avec les locuteurs natifs.

Acquisition de l'anglais et des matières scolaires

(Le texte qui suit est traduit et adapté de *Handbook for French Immersion Administrators*, 2002.)

Au début de l'immersion, les parents anglophones étaient inquiets à savoir si leurs enfants apprendraient l'anglais ou si l'anglais serait compromis (Halsall, 1998). Plusieurs recherches ont été entreprises à ce sujet (Edwards, 1989; Lambert et Tucker, 1972).

Les chercheurs ont découvert que les élèves n'ont pas acquis toutes les habiletés en anglais de la 1re à la 3e année en comparaison avec les élèves de langue maternelle anglaise. Cet écart disparaît en 4e ou en 5e année dépendamment du nombre d'heures d'enseignement qu'ils ont reçu en anglais (Edwards, 1989). Ces recherches comparaient les enfants de langue maternelle anglaise avec des enfants qui maîtrisaient plusieurs langues.

Certains chercheurs ont trouvé que les élèves d'immersion précoce ont réussit mieux que les élèves d'immersion moyenne en lecture et en vocabulaire. Cette réalité démontre que les élèves d'immersion améliorent leurs compétences en anglais sur une longue période de temps. De plus, plusieurs chercheurs sont arrivés à la conclusion que les élèves d'immersion apprennent les matières scolaires aussi bien que s'ils étaient dans un programme régulier de langue anglaise (Genesee, 1987; Lapkin et Swain, 1983; Bournot-Trites et Tellowitz, 2002).

Pour ce qui est des élèves d'immersion tardive, les recherches ont démontré que ceux-ci ne présentaient aucun retard quant à leurs compétences en anglais (Halpern, MacNab, Kirby et Tuong, 1976). De nouvelles recherches confirment ce qui a été observé dans les années 1970 et 1980 (Fine, 1992; McVey, Bonyun, Dicks et Dionne, 1990).

Recherches récentes

Les auteurs qui travaillent dans le domaine cognitif attribuent dorénavant des différences entre les apprenants. Les langues sont apprises différemment à différents niveaux par différentes personnes dans différents contextes (Van Patten et Williams, 2007). L'ouverture aux expériences personnelles et antérieures des élèves qui apprennent des langues est également très importante d'un point de vue socioculturel. C'est en travaillant en équipe que les élèves peuvent construire leurs connaissances (Wells, 1999; Swain et Lapkin 2005). Les recherches en immersion continuent d'affluer. Celles-ci portent, entre autres, sur l'évaluation des compétences linguistiques des élèves (Turnbull, Hart et Lapkin, 2003), sur la correction des erreurs et une pédagogie qui fait le contrepoids entre la forme et le sens (Lyster, 2004, 2007), sur la lecture (Bournot-Trites, 2007) et l'écriture (Kristmanson, Dicks, LeBouthillier et Bourgoin, 2008). On retrouve également des biographies personnelles de gradués de l'immersion (Mandin, 2008). D'un côté plus pratique, Dagenais, Armand, Walsh et Maraillet (2008) ont introduit l'éveil aux langues dans des classes d'immersion afin de conscientiser les élèves et les enseignants sur leurs réalités linguistiques et culturelles diverses. Pour ce faire, ils présentent des activités pédagogiques afin d'amener les enfants à être critiques face à leur propre réalité et à celle des autres. De nombreuses recherches continuent donc à faire l'examen de l'immersion française au Canada et ailleurs dans des contextes en changement (De Courcy, Warren et Burston, 2002; Stakhnevich, 2005).

L'immersion tardive ou l'immersion précoce?

De plus en plus, on entend que les élèves d'immersion tardive seraient meilleurs ou deviendraient aussi compétents en français que les élèves d'immersion précoce. Comme il a été mentionné plus tôt, plusieurs recherches démontrent que les élèves qui ont le plus de contact avec le français ont des résultats scolaires plus élevés. Les élèves d'immersion tardive peuvent rattraper en quelque sorte les élèves d'immersion précoce, surtout dans le domaine de l'écriture. Certaines recherches ont démontré que les différences entre les élèves d'immersion tardive et ceux d'immersion précoce peuvent disparaître à l'université. Toutefois, on rapporte qu'il faut examiner ces résultats avec précaution puisque, comme il a été dit dans ce document, l'immersion tardive pourrait attirer une clientèle différente (Turnbull et al., 2001; Wesche, 1996). L'immersion précoce demeure le programme le plus accessible pour les élèves et les résultats spécifiques à un groupe d'élèves dépendront toujours de différents facteurs, par exemple la qualité de l'enseignement du français (Genesee, 2004).

Courants théoriques et approche méthodologique

L'approche communicative ou l'accent sur la forme?

Plusieurs orientations théoriques et méthodologiques ont vu le jour au cours des dernières années. Les méthodologies, telles que les méthodes structurelles ou audio-orales, n'ont pas permis aux élèves de communiquer dans des situations réelles. L'utilisation de listes de mots hors contexte, la conjugaison des verbes, les exercices d'orthographe sans lien avec la réalité de l'élève ne les amènent pas à parler la langue seconde. L'approche communicative a semblé apporter des solutions plus intéressantes. Cette approche a connu différentes variations, telles que l'approche gestuelle ou *Total Physical Response.*

Krashen a eu une influence énorme dans les années 80 sur l'apprentissage d'une langue seconde (Lightbown et Spada, 2006). Cet auteur a souvent cité l'immersion française comme exemple afin de démontrer que si un élève entend le français et fait tout en français dans une journée, il apprendra naturellement le français. On a donc longtemps cru qu'en immersion française, il valait mieux ne pas parler de la langue en tant que telle, ni l'étudier. On misait surtout sur l'enseignement langagier communicatif où la langue est considérée principalement comme un outil de communication et non comme un objectif en soi. C'est au cours des années 1980 que Canale et Swain suggèrent différentes composantes de la compétence de communication.

1. La compétence grammaticale : les connaissances du code linguistique.
2. La compétence sociolinguistique : les connaissances des règles socioculturelles et du discours.
3. La compétence stratégique : les connaissances des stratégies de communication.

Les auteurs suggèrent donc que l'on mise sur le code linguistique et sur l'apprentissage des habiletés à assembler les éléments de la langue pour composer des textes cohérents. Ils suggèrent également d'apprendre aux élèves comment et quand se servir de la langue convenablement et de se servir des stratégies pour résoudre les problèmes de communication (Canale et Swain, 1981).

Depuis quelques années et pour faire suite aux recherches sur le *focus on form* (l'accent sur la forme de la langue ou la grammaire), les chercheurs suggèrent de traiter davantage de la langue lorsque l'on enseigne le contenu, surtout dans les matières telles que les sciences, les mathématiques et les études sociales. L'accent sur la forme signifie que l'enseignant planifie de traiter de la forme de la langue afin de permettre aux élèves de prêter attention aux formes. Cette étape peut se faire avant ou après que les formes grammaticales ont été utilisées par les élèves. Lyster (2007) propose une pédagogie qui fait contrepoids entre la forme et le sens (*counterbalanced instruction*). Par exemple, si dans une classe l'enseignant met

l'accent sur la langue (comme forme), les élèves pourraient bénéficier de plus d'activités reliées à des thèmes ou des matières où ils se servent de la langue seconde pour accomplir des tâches communicatives ou y participer. Si, dans une autre classe, l'enseignant ne traite jamais de la forme de la langue, celui-ci pourrait le faire afin de faire réfléchir les élèves sur les formes qu'ils produisent correctement ou non, toujours dans un contexte pédagogique. Cette pédagogie stipule donc qu'il faut faire un peu plus de ce que l'on ne fait pas souvent : mettre l'accent sur la forme quand on ne le fait jamais ou mettre moins l'accent sur la forme et plus sur la pratique, dépendamment des contextes de classe.

La théorie socioculturelle et le socioconstructivisme

De plus en plus de chercheurs se basent sur la théorie socioculturelle et le socioconstructivisme en éducation et dans l'enseignement des langues secondes afin de mieux cerner la réalité actuelle des salles de classe. Le socioconstructivisme relate que nous construisons nos nouvelles connaissances à partir de celles que nous possédons déjà. En se conformant à cette théorie, l'élève prend en main son propre apprentissage et apprend à résoudre des problèmes, à être critique et à apporter des changements concrets dans sa vie de tous les jours (d'où l'approche centrée sur l'élève et la recherche-enquête) (voir également le document d'Alberta Education *Plein feux sur l'enquête*, 2005). Le mot *socio* dans socioconstructivisme apporte une dimension sociale plus grande. Nous construisons nos idées et nos connaissances avec les autres dans un contexte historique, social et culturel spécifique.

La théorie socioculturelle proviendrait de Vygotsky (1978). Selon cet auteur, la pensée et la langue sont interreliées. La zone de développement proximal est sans aucun doute le concept vygotskien le plus connu qui représente la distance entre ce que savent les élèves et ce qu'ils seraient capables d'accomplir avec l'aide d'une autre personne plus expérimentée. Pour l'apprenant de langue seconde, l'évolution de la connectivité entre la pensée et la langue est plus lente à développer. Elle représente un défi pour les élèves et les enseignants. Les élèves et l'enseignant doivent avoir l'occasion d'interagir entre eux afin de construire des connaissances et de clarifier et négocier le sens, les mots et les contextes. De cette façon, ils clarifient leurs stratégies de communication. C'est en travaillant en collaboration (résolution de problèmes, manipulation de la langue, négociation) que les élèves développent la langue et apprennent le contenu.

Pour donner un exemple, Swain et Lapkin (2005) ont démontré, selon la théorie socioculturelle, que les élèves construisent leurs connaissances en travaillant en collaboration. Ces chercheurs ont placé les élèves en groupe et leur ont demandé de résoudre des problèmes. Ils ont remarqué que les élèves négociaient non seulement le contenu, mais aussi la forme de la langue. Ces auteurs mentionnent également que l'utilisation de la langue première pourrait être un atout au niveau cognitif quand les élèves travaillent en équipe, surtout lorsque les tâches sont avancées d'un point de vue cognitif. Il faut faire attention toutefois à ne pas utiliser l'anglais tout le temps; les élèves devraient apprendre le français pour arriver à accomplir des tâches cognitives avancées. Turnbull (2003) mentionne que 5 % d'anglais devrait suffire et que cela dépend de la situation.

Les recherches cognitives

Les élèves d'immersion tardive qui commencent à apprendre le français ne peuvent pas tout de suite travailler en équipe et construire des connaissances dans la langue cible, puisqu'ils ne possèdent pas encore de connaissances langagières assez approfondies. Les recherches cognitives démontrent trois types de connaissances (déclaratives, procédurales et conditionnelles) qui sont représentés différemment dans la mémoire, mais qui sont interreliés. Ils exigent donc des stratégies d'enseignement et d'apprentissage différentes. Pour l'apprentissage d'une langue seconde, les chercheurs qui font des recherches de nature cognitive ont observé que si les connaissances sont contrôlées par l'enseignant au début de l'apprentissage et que les élèves font des répétitions, ils acquièrent le langage de façon automatique (enregistrement à

long terme) (Van Patten, 2004). Il faut que l'enseignement offre un équilibre entre l'apprentissage explicite et implicite parce que l'un complète l'autre. En effet, pour que l'enseignement explicite soit efficace, il est indispensable que les élèves aient l'occasion de s'exercer implicitement et vice versa. Les enseignants doivent parler de la langue et de son système explicitement et enseigner du vocabulaire et des expressions explicitement afin que les élèves encodent ces nouveaux éléments à long terme. Le nouvel input s'inscrit ensuite dans les voies implicites du fonctionnement de la mémoire. Une grande variété de contextes communicatifs organisés autour du nouvel input, dans le but de le répéter et de le retrouver, le transposent au domaine explicite de l'entraînement (Ellis, 2005). Le résultat d'une pratique contextuelle et communicative riche sera l'acquisition permanente, quand l'usage devient automatique. Il faut voir dans la même optique l'enseignement systématique de formules : ce sont des séquences préfabriquées, souvent idiomatiques, indispensables pour démarrer et faciliter la communication et pour satisfaire des besoins socio affectifs. Au cours des premiers mois, les élèves ne sont pas capables d'analyser leur structure ou d'en intégrer des parties à d'autres ensembles, mais ils sont capables de les mémoriser en tant qu'entités phonologiques. Ils les intègrent telles quelles au langage qu'ils sont en train d'apprendre à construire à l'aide de règles grammaticales. Myles, Mitchell et Hooper (1999) affirment que les formules, une fois assimilées, servent de modèles. Les formules stimulent les processus cérébraux implicites chez l'élève. Implicitement, les élèves commencent à analyser les ensembles préfabriqués, à en isoler des éléments pour les utiliser dans de nouvelles constructions créatives régies par des règles. Les chercheurs qui travaillent en français intensif se sont approprié ces théories en démontrant que la répétition et le modelage sont très importants (Netten et Germain, 2004). Csorba (2008), qui a enseigné en Alberta pendant plus de 15 ans, a également démontré l'effet bénéfique de cette pratique au cours de sa carrière d'enseignante. Elle a noté qu'au début de l'immersion tardive, l'enseignement contrôlé de formules simultanément avec l'enseignement d'une langue de base de haute fréquence régie par des règles de grammaire accélère l'acquisition en général et améliore l'expression orale. Dans son article, elle donne des exemples concrets que nous reproduisons plus loin (voir les sections « Les trois premiers mois » et « Détails du survol du progrès approximatif pendant la première année en immersion tardive »).

La sociolinguistique

Les études en langues secondes se sont beaucoup concentrées au niveau cognitif (de quelle façon on apprend la langue) et sur les interactions sociales (qu'est-ce qui arrive lorsqu'on apprend une langue dans un groupe). De plus en plus de recherches examinent également le rôle social de la langue. Pourquoi les gens parlent différentes variétés linguistiques? Pourquoi les gens font des alternances de codes? Pourquoi certaines langues ont plus de pouvoir que d'autres? Les recherches en sociolinguistique informent les enseignants, les élèves et les parents sur les enjeux sociaux de la langue seconde. Les élèves ont déjà des préconceptions de la langue ou ils ont des expériences culturelles et personnelles différentes. Ces perceptions peuvent avoir une influence sur les raisons qui les poussent à apprendre une langue seconde et sur la façon ils le feront. Voici des questions que l'enseignant et les élèves peuvent se poser :

1. Y a-t-il des commentaires négatifs ou positifs qui circulent dans l'école par rapport à la langue?
2. Y a-t-il des élèves qui sont considérés meilleurs et pourquoi?
3. Qui semble contrôler la parole dans les classes et pourquoi?
4. Quelle est votre perception de l'immersion? Si vous pensez que les élèves d'immersion perdent leur temps, cela peut affecter votre enseignement.
5. Comment avez-vous appris le français? Vos expériences passées auront des conséquences sur votre parcours actuel avec le français.

Ces questions peuvent amener l'enseignant à mieux comprendre le contexte social dans lequel les élèves apprennent les langues et peuvent influencer son enseignement (Pellerin et Roy, 2008).

Conclusion

Les courants théoriques et méthodologiques actuels ne sont pas des modèles miracles (ou les seules façons de faire ou de penser) pour enseigner le français dans une classe d'immersion tardive. Ils peuvent guider l'enseignant et répondre à certaines de leurs questions sur la façon dont les élèves apprennent une langue et sur la manière dont ils construisent leur identité avec les autres. L'enseignant pourra utiliser une série de façons de procéder sans retomber dans un mode traditionnel où l'élève écoute et absorbe ce que l'enseignant dit. Si l'enseignant passe plus de la moitié du temps à parler dans une classe de langue, surtout en immersion tardive, cela veut dire que plus de la moitié des élèves n'auront pas ouvert la bouche. Cette façon de faire va à l'encontre de l'approche communicative (c'est en parlant que l'on apprend) ou des recherches cognitives et socioculturelles (on bâtit les connaissances des élèves en interaction et en partant de ce qu'ils savent déjà). Si c'est l'enseignant qui a le pouvoir ou la parole, les élèves ne pourront pas s'exprimer.

Pédagogie

Certains concepts de pédagogie s'adaptent à tous les programmes. Avant de traiter de la pédagogie en immersion tardive, examinons la pédagogie de la langue seconde de façon générale.

Pédagogie de l'enseignement de la langue seconde

Tout en gardant à l'esprit les courants théoriques actuels en enseignement et en apprentissage et les approches méthodologiques, examinons quelles sont les idées principales qui sous-tendent une pédagogie d'une langue seconde et de quelle façon elles peuvent nous aider à mieux enseigner le français.

But : communiquer

(Le texte qui précède est traduit et adapté de *Rehorick. French is a Life Skill*, 1E. © 2007 Nelson Education Ltd. Reproduit avec la permission. < http://www.cengage.com/permissions >)

Quel que soit le courant théorique préconisé, le but principal de l'apprentissage d'une langue seconde est la communication. Il est préférable de le faire dans un environnement où la communication authentique est au centre de toute activité langagière, c'est-à-dire que les enseignants doivent offrir aux élèves des occasions de communiquer, de dialoguer et de parler dans des situations réelles où il y a un message à transmettre.

Input[4] et zone de développement proximal

(Le texte qui suit est adapté de *L'immersion en français au Canada : guide pratique d'enseignement*, 2004 avec la permission de ACPI.)

Afin d'être un excellent modèle langagier pour ses élèves, l'enseignant doit fournir un input compréhensible. Il doit être fait sans recours à l'anglais mais à l'aide du contexte, par des explications en langage déjà connu, par la négociation et par des indices non verbaux. Il doit adapter ce qu'il dit au niveau de compétence de l'élève, soit en parlant clairement ou même parfois lentement. Il répète souvent certains mots importants ou expressions afin que les élèves acquièrent ce qu'ils ont appris, en clarifiant et en donnant des exemples. Lors de cette première étape, comme dans tout apprentissage, la zone de développement proximal de Vygotsky est importante et consiste au niveau potentiel que l'élève peut atteindre à l'aide d'un expert (soit l'enseignant ou un autre élève plus avancé que lui) (Vergnaud, 2000).

---

[4] Même si ce terme est considéré comme un anglicisme, il est généralement accepté dans le contexte de l'apprentissage d'une langue seconde.

Si l'**input** langagier de l'enseignant est compréhensible, à travers des contextes riches et variés, les élèves peuvent le réutiliser dans des activités orales et écrites. À cette étape, l'enseignant procure le modèle langagier aux élèves. Celui-ci modèle la langue à l'oral et les élèves répètent et approfondissent le vocabulaire et la grammaire en s'exerçant constamment. Les contributions de l'enseignant doivent être compréhensibles, intéressantes, personnalisées, significatives et à défi cognitif échafaudé (comparer, contraster, justifier, analyser, créer, inventer, etc.) pour encourager la production de la langue de façon authentique.

Une interaction
(Le texte qui suit est adapté de *L'immersion en français au Canada : guide pratique d'enseignement*, 2004 avec la permission de ACPI.)

En même temps que l'enseignant est un modèle de la langue et les élèves écoutent et répètent, l'enseignant doit aussi créer des conditions qui favorisent l'interaction. Il peut, par exemple :

- poser des questions à réponses ouvertes aux élèves et les inciter à répondre;
- incorporer leurs interventions, les répéter;
- faire écho, reformuler et paraphraser;
- enrichir et élaborer.

L'enseignant doit également négocier le sens de la langue avec les élèves. En contexte d'apprentissage, l'élève se crée une multitude de stratégies pour comprendre, sans recours au dictionnaire, ni aux explications formelles. Ces stratégies doivent être discutées avec les élèves et démontrées par l'enseignant. (Voir Annexe 3 : Enseignement explicite d'une stratégie.) Par exemple, l'enseignant montre à l'élève qu'on peut utiliser des indices non verbaux, tels que les gestes et l'intonation, pour comprendre et se faire comprendre. L'enseignant peut :

- demander des éclaircissements;
- vérifier la compréhension;
- négocier la forme;
- suggérer un mot, une structure.

Output[5] (pratique, pratique, pratique!)
(Le texte qui suit est adapté de *L'immersion en français au Canada : guide pratique d'enseignement*, 2004 avec la permission de ACPI.)

Pour apprendre une langue, il faut l'utiliser. En même temps que l'enseignant offre des modèles de structures grammaticales et les utilise souvent et de façon répétitive, les élèves les répètent aussi. Il faut donc donner aux élèves des occasions fréquentes et planifiées de s'exprimer dans diverses situations d'apprentissage. De plus, il faut encourager les élèves à n'utiliser que le français en guise de langue de communication entre tous les membres de la classe. On peut également les aider avec la prononciation des mots et des symboles (Cogswell, 2008).

Private Speech[6] ou se parler à soi-même

Souvent, les élèves en immersion utiliseront leur langue maternelle, avec laquelle ils sont plus familiers, afin de faire des liens avec la langue qu'ils apprennent. Ils utiliseront le private speech (c'est-à-dire qu'ils se parleront à voix basse en anglais ou dans une autre langue) afin de faire des liens, surtout dans des activités cognitives plus approfondies. Il faut accepter ce **private speech,** mais

[5] Même si ce terme est considéré comme un anglicisme, il est généralement accepté dans le contexte de l'apprentissage d'une langue seconde.

[6] Même si ce terme est considéré comme un anglicisme, il est généralement accepté dans le contexte de l'apprentissage d'une langue seconde.

également donner aux élèves les outils langagiers nécessaires pour discuter des activités cognitives plus approfondies ***en français***. Sinon, les élèves le feront en anglais.

Automatiser les structures langagières

Les élèves utiliseront le français pour comparer, analyser, créer, inventer, argumenter, résoudre un problème s'ils ont les habiletés linguistiques pour le faire. L'enseignant doit donc prendre le temps de donner des phrases ou des expressions aux élèves pour que ceux-ci puissent construire leurs connaissances dans la langue cible. Il faut permettre à l'élève de « procéduraliser » ou automatiser les structures langagières appropriées. De cette façon, l'élève apprendra implicitement les formes langagières correctes. L'apprentissage est un processus actif au cours duquel il s'agit d'ajouter et de modifier les savoirs qui existent. Pour bien construire et consolider son nouveau savoir, l'élève doit faire l'expérience d'apprentissages variés, avoir le temps nécessaire à la procéduralisation et recevoir de la rétroaction pertinente dans les plus courts délais.

Stratégies d'enseignement d'une langue seconde

Connaissances antérieures : comment en tenir compte?

Pour que l'apprentissage soit pertinent pour les élèves, on devrait leur demander de faire des associations avec leurs connaissances antérieures à l'aide de discussions, de cartes d'organisation d'idées ou de recherche dans les journaux. Puisque les recherches démontrent que les émotions et le sens sont aussi liés, l'enseignant devrait intégrer **les émotions** d'une façon productive à son programme. Il peut le faire à partir de stratégies telles que l'écriture d'un journal personnel, l'improvisation des débats. L'organisation de l'information en schémas cognitifs (« patterns ») est un autre élément essentiel pour la fabrication de sens chez l'élève. Cette organisation de l'information fournit à l'élève un contexte qui rend son apprentissage plus significatif.

Il est important de valoriser les **expériences personnelles** de l'élève et de les intégrer à la planification pour viser l'engagement total de la personne, tant sur le plan cognitif, affectif que psychomoteur. L'expérience passée influence toujours l'apprentissage présent et les émotions font partie intégrante de l'apprentissage, de la mémorisation et du rappel.

Intelligences multiples et styles d'apprentissage

Il est essentiel de tenir compte des intelligences multiples (Gardner, 1983) ou des différents styles d'apprentissage dans la planification. De cette façon, l'enseignant inclura plusieurs techniques et stratégies pour que l'élève profite d'une variété d'expériences langagières.

L'approche différenciée ou la pédagogie différenciée

Pour répondre aux besoins d'apprentissage de tous les élèves, l'enseignant doit adapter et diversifier les tâches et encourager chacun à utiliser divers moyens pour se rendre au même but. Cette approche se définit comme une démarche qui met en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage, afin que les élèves atteignent les objectifs par voies différentes. Elle est utilisée également lors de l'inclusion scolaire (*L'inclusion en immersion,* Aberta Education, p. 4).

Pédagogie centrée sur la tâche, le projet et la coopération

La recherche du fonctionnement du cerveau appuie le fait que l'enseignant doit rendre l'apprentissage actif, socio interactif et significatif. Il va sans dire que l'apprentissage à partir de problèmes ou de projets favorise l'interdisciplinarité, car il encourage les élèves à créer des liens entre les connaissances, les compétences et les attitudes qu'ils acquièrent afin de réaliser des apprentissages et de développer des compétences transférables dans leur vie quotidienne.

La pédagogie centrée sur la tâche ou sur le projet facilite le recours à des tâches exigeantes sur le plan cognitif. Naturellement, il faut que les activités soient authentiques. De plus, il est important de s'assurer que les élèves savent quoi faire et qu'ils ont eu un modèle avant de commencer. Il faut leur donner les outils langagiers avant de débuter le travail ou le projet d'équipe. Les élèves utiliseront le français s'ils connaissent des phrases en français. La langue est apprise en participant à des activités authentiques de communication qui sont signifiantes pour l'élève.

L'usage de structures coopératives encourage la construction collaborative des habiletés cognitives et linguistiques. L'apprentissage coopératif est une stratégie d'enseignement qui consiste à faire travailler les élèves ensemble (Abrami et al., 1996). Les tâches coopératives courtes, modelées et bien structurées donnent l'occasion à l'élève de faire l'expérience de la langue dans une situation communicative authentique avec les autres afin de devenir plus autonome.

Centres d'apprentissage

L'enseignant peut vouloir faire des activités sous forme de centres d'apprentissage. Les élèves peuvent ainsi utiliser leurs habiletés sous différentes formes : un centre d'écoute, un centre intégrant la technologie, un centre de lecture à voix haute (l'enseignant peut guider une lecture de groupe et lire des textes plus complexes. L'enseignant est là pour aider avec le français), l'écriture d'un texte simple (mais complexe) comme un poème, une carte postale ou une bande dessinée.

Intégrer la technologie

L'intégration de la technologie à notre enseignement de tous les jours est devenu essentielle. Les enseignants en immersion tardive peuvent trouver toute sorte de ressources sur le Web. L'audio et la vidéo sont également utiles pour les enseignants de langues (Willetts, 1992). L'intégration de la technologie dans l'enseignement de tous les jours peut se faire lors d'enseignement assisté par ordinateur. L'enseignant peut présenter à l'élève de nouvelles connaissances en petites unités ou offrir des problèmes à résoudre à l'aide de logiciels. Les enseignants peuvent également encourager les élèves à faire du traitement de texte, à utiliser les banques de données, les livres informatisés ou les jeux éducatifs. En utilisant la technologie, l'enseignant peut transmettre des connaissances, permettre aux élèves de faire de la recherche, organiser et traiter de l'information en français.

De plus, on peut intégrer la technologie en permettant aux élèves de se filmer, de raconter une histoire sur cassette (que seul l'enseignant pourra écouter), de faire des entrevues filmées, de faire une table ronde. Bien sûr, toutes ces idées doivent être préparées d'avance. Les textes doivent être écrits et corrigés par les enseignants. Les élèves doivent également s'exercer à lire leur texte et même l'apprendre par cœur pour ensuite utiliser la technologie. L'intégration de la technologie peut aller plus loin. Des rencontres virtuelles peuvent être organisées avec des Francophones ou entre les élèves du même groupe. Il n'y a pas de limites!

La lecture et l'écriture

Dès que l'on commence à lire ou à écrire en français en immersion tardive, l'enseignant fait comprendre aux élèves qu'ils n'ont pas besoin de saisir le sens de chaque mot lorsqu'ils lisent. L'essentiel est que leur niveau de compréhension soit adéquat pour la tâche à accomplir. L'enseignant aidera l'élève à prendre du recul face au texte et à saisir les éléments externes qui peuvent aider la compréhension (titre, sous-titres, images). L'enseignant montrera également que le contexte est utile pour comprendre la signification d'un mot.

En ce qui concerne l'écriture, c'est en lisant et en écrivant qu'ils apprendront à écrire (voir également *Écrire au primaire* d'Yves Nadon qui donne des idées intéressantes sur l'écriture). En immersion

tardive, l'écriture peut être un défi pour les élèves. Pour cette raison, l'enseignant pourra utiliser différents genres de textes, de faciles à plus difficiles. La révision entre les pairs est également une technique efficace pour améliorer les habiletés d'écriture. Il faut également rédiger pour différents publics. L'enseignant pourra se fier aux étapes suivantes afin de guider les élèves lors de l'écriture :

- Le choix des informations ou des idées
- L'agencement des informations ou des idées
- La rédaction du premier brouillon
- La révision (orthographe des mots, structure des phrases, ponctuation, orthographe grammaticale)
- La mise au point et la publication

Enseigner la langue, c'est enseigner la culture

La langue et la culture sont inséparables, c'est-à-dire que les élèves doivent apprendre à reconnaître les influences culturelles reliées au français sur les façons d'agir, de penser et de s'exprimer. Ils apprennent en même temps à développer leur propre identité culturelle en tant qu'élèves d'immersion. De plus en plus, on trouve dans les classes d'immersion tardive des enfants qui proviennent d'autres cultures et qui parlent d'autres langues. Ces élèves parlent souvent deux, trois, quatre langues et ont des référents culturels différents. Ces différences offrent à la classe des occasions de s'exercer à respecter les autres, de célébrer la diversité, mais également d'apprendre d'autres façons de faire et de penser. Comme le mentionne un ancien élève d'immersion française : « The program gave me a place to be myself and to call home… I am a French Immersion person, my identity is not with a culture, it is a culture. » (Mueller, 2008, p. 39) (Le programme m'a offert un endroit-où être moi-même… Je suis une personne de l'immersion française, mon identité n'est pas avec une culture, c'est une culture).

Une pensée critique à développer

Les élèves d'immersion tardive possèdent des connaissances et des idées sur le monde d'aujourd'hui. Tout en gardant à l'esprit les différentes techniques d'enseignement d'une langue, il faut également se rappeler que ces élèves vivent dans une communauté internationale où existent des conflits. La pédagogie par projets ou par tâches devrait également amener ces élèves à développer un sens critique et une ouverture au monde qui les entoure. Des thèmes reliés à la vie de tous les jours, au pouvoir, à la politique, aux relations interpersonnelles et internationales ne sont pas seulement des thèmes pour les études sociales, mais comprennent des réalités quotidiennes. Ils peuvent être discutés en français lors de projets, de lecture de journaux et de débats qui pourraient être enregistrés ou filmés.

Principes de base de l'immersion tardive

(Le texte qui suit est tiré et adapté de *Programme d'études – Français 7e à la 9e année – Immersion tardive*, novembre 2002, avec la permission du ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse.)

Tout en tenant compte de la pédagogie d'une langue seconde, les paragraphes qui suivent touchent particulièrement à l'immersion tardive.

Le input ou les intrants des enseignants

En immersion tardive, **le français est la langue d'enseignement et de communication** dans la classe. L'enseignant est le premier modèle de langue. Il est donc important que celui-ci utilise un excellent niveau de langue.

Pour ce faire, voici quelques petits conseils :

- Utiliser un langage clair et prévisible :
  - Utiliser des phrases complètes en exprimant une seule pensée à la fois pour faciliter la compréhension.
  - Adopter un débit naturel, pas trop rapide.
  - Éviter les termes ou les expressions inconnues si la situation ne justifie pas leur emploi.
  - Enseigner le vocabulaire et les expressions qui facilitent la compréhension.
- Utiliser beaucoup d'indices pour faciliter la compréhension :
  - Utiliser des indices visuels : des objets ou des images telles que des affiches, des pancartes, des illustrations reliées aux thèmes des leçons.
  - Utiliser un enseignement animé en faisant des mimiques et des gestes, en jouant sur les intonations.
  - Utiliser des synonymes ou des paraphrases.
- Surtout, vérifier souvent si les élèves ne comprennent pas et ce qu'ils ne comprennent pas.
- L'enseignant peut également miser sur ce que les élèves connaissent déjà dans leur langue maternelle et utiliser des mots-amis. Avoir recours à une variété de techniques de questionnement :
  - Questions sur le processus
    - Poser des questions qui amènent l'élève à réfléchir sur la façon dont il est arrivé à une telle réponse. Ces questions amènent les élèves à utiliser le langage pour réfléchir.
    - Poser des questions qui font appel à la créativité et au raisonnement critique.
    - Faire poser des questions par les élèves.

Le développement de l'oral chez l'élève

Le développement de l'oral chez les élèves est extrêmement important, surtout au début de l'immersion tardive. Il faut miser sur l'oral chez dès les premières semaines, quitte à laisser de côté certains éléments du contenu des matières scolaires pour que l'élève apprenne le français. Avec l'autorisation des parents et des administrateurs, l'enseignant peut se permettre une certaine souplesse en ce qui concerne le programme prescrit. Afin de développer le langage oral chez les élèves, l'enseignant peut :

- créer des situations de communication authentiques;
- trouver et exploiter les centres d'intérêts des élèves;
- développer le langage nécessaire à la réalisation du projet de communication;
- fournir aux élèves des occasions de s'adresser à divers groupes de personnes (une autre classe, des enseignants, des invités francophones, etc.);
- donner la parole aux élèves :
  - Donner aux élèves le temps de s'exprimer souvent en s'impliquant activement dans des discussions signifiantes.
  - Planifier des situations de jeu de rôle, des échanges de questions et réponses et des discussions animées par les élèves.
- encourager les élèves à s'exprimer avec des phrases complètes que vous aurez modelées auparavant;
- encourager les élèves à se faire comprendre :
  - Suggérer aux élèves d'utiliser tous les moyens possibles sans employer la langue anglaise, notamment :
    - des gestes;
    - des synonymes ou des paraphrases;
    - un dessin;
    - des listes de mots ou des directives affichées dans la classe;
    - la technologie pour enregistrer les élèves ou les filmer.
- négocier le sens : Processus qui permet à l'élève en parlant avec les autres de négocier le message et de le comprendre.

Contenu linguistique dans toutes situations d'apprentissage

(Le texte qui suit est tiré de *L'immersion en français au Canada : guide pratique d'enseignement,* 2004, avec la permission de ACPI.)

L'enseignant pourra planifier avec soin le contenu linguistique de toutes les situations d'apprentissage et commencer l'année lentement pour établir une bonne base langagière. Pour débuter, l'enseignant peut :

- aider l'élève à comprendre qu'il possède déjà des connaissances (dans d'autres langues, et peut-être même en français); l'encourager à établir des liens avec ces connaissances sans pour autant tenir pour acquis que les élèves possèdent tout le vocabulaire dans leur langue maternelle;
- aider l'élève à relever un certain nombre de structures grammaticales et syntaxiques absolument essentielles et à les utiliser; en faire des structures modèles qui serviront dans de nouveaux contextes;
- dès le début, apprendre aux élèves le vocabulaire nécessaire pour communiquer avec clarté et précision lors des activités quotidiennes effectuées en classe et dans la vie de tous les jours;
- utiliser les murs de la classe pour rappeler le vocabulaire le plus essentiel; assurer une mise à jour continue à mesure que les élèves progressent;
- amener l'élève à se servir très tôt de toutes sortes d'ouvrages de référence, y compris les ressources électroniques, les dictionnaires bilingues, etc., de façon à répondre à ses besoins et à satisfaire sa curiosité;
- encourager l'élève à tirer profit des ressources précieuses qu'offre l'Internet, dans sa recherche de vocabulaire et dans ses productions écrites et orales;
- amener l'élève à participer activement à des discussions, afin qu'il puisse vérifier ses hypothèses concernant la signification et l'usage de structures qu'il a entendues.

Intégration des matières et du vocabulaire

(Le texte qui suit est tiré de *L'immersion en français au Canada : guide pratique d'enseignement*, 2004, avec la permission de ACPI.)

L'intégration des matières est essentielle en immersion afin d'explorer la langue de la façon la plus explicite possible. On peut intégrer différentes composantes de la langue telles que l'écrit et l'oral par exemple, mais également intégrer les différentes matières telles que les mathématiques, les études sociales, les sciences et la technologie. De plus, les enseignants, en travaillant en équipe, peuvent gagner du temps en faisant de l'intégration des matières.

Intégration des composantes de la langue

- Intégrer l'oral et l'écrit :
  - Utiliser l'écrit dans des situations où des termes sont présentés oralement et inversement. Les élèves doivent avoir appris l'oral en premier. Ensuite, en montrant l'écrit, on peut parler clairement des différences de ces niveaux de langue. Par exemple, si les élèves ont appris à dire « vous » à l'oral, ils auront moins tendance à prononcer le « s » lorsqu'ils liront le mot, d'où l'importance d'enseigner l'oral en premier.
  - Faire des activités de prélecture qui permettront aux élèves de manipuler la langue orale avant la lecture.
    - Penser à voix haute :
      - Permet aux élèves d'entendre
    - Lecture partagée
    - Utiliser les ressources technologiques afin de varier les approches

Le plus possible, les enseignants ne se limitent pas à l'intégration des matières où on met l'accent sur un thème qui touche à certains éléments du contenu de plusieurs matières. On vise plutôt les compétences et les attitudes. Contrairement aux éléments du contenu, les compétences et les attitudes sont transférables

d'un contexte à un autre. Ce transfert d'une situation à une autre permet aux élèves de comprendre qu'il existe des connaissances et des compétences communes réutilisables, peu importe la différence de thème ou de sujet. En faisant appel à la métacognition de l'élève, l'enseignant l'aide à développer des stratégies qui facilitent le transfert et à apprendre dans quelles situations ces stratégies lui seront utiles. Lors de la planification d'un sujet, que ce soit le français ou une autre matière scolaire, l'enseignant peut :

- bien planifier sa leçon afin d'aider à intégrer le français dans un sujet. Il doit sélectionner le vocabulaire et les structures dont la connaissance est essentielle à la compréhension;
- présenter ces mots et ces structures à l'avance et tout au long de l'activité, par exemple de la façon suivante :
  - en montrant des objets concrets ou des illustrations de ces termes;
  - en intégrant ces expressions aux activités de mise en situation;
  - en les répétant fréquemment pendant l'activité;
  - en mettant à la disposition des élèves des livres de référence et en leur indiquant plusieurs sites Web en français, pertinents au sujet et comprenant une terminologie relativement simple.
- responsabiliser les élèves dans l'acquisition du vocabulaire; par exemple, un groupe d'élèves peut étudier ensemble une page sur un sujet difficile pour ensuite enseigner le vocabulaire au reste de la classe;
- former des groupes d'experts qui étudient un aspect d'un sujet à l'étude et l'expliquent ensuite au reste de la classe.

Stratégies de correction des erreurs

(Le texte qui suit est tiré de *L'immersion en français au Canada : guide pratique d'enseignement*, 2004, avec la permission de ACPI.)

Afin d'assurer un équilibre entre la spontanéité d'expression et la précision du langage, l'enseignant doit être stratégique et cibler les erreurs corrigées en faisant un enseignement explicite, tout en laissant une certaine flexibilité d'expression. Selon les circonstances et les besoins, l'élève se concentrera plus spécifiquement sur une communication aisée ou sur un langage correct.

Plutôt que d'essayer d'éliminer les erreurs de langue de façon traditionnelle, l'enseignant devrait se servir des erreurs pour se pencher sur les stratégies d'enseignement qu'il utilise et créer des occasions où les élèves prennent des risques, apprennent l'un de l'autre et construisent leurs propres savoirs. Lorsque l'élève peut utiliser des structures correctes à l'oral, il est alors en mesure de les utiliser à l'écrit. L'erreur est un phénomène naturel qui fait partie du processus d'apprentissage.

La recherche montre clairement que les exercices fondés sur l'application répétitive de règles grammaticales ont assez peu de valeur dans l'apprentissage, surtout si elles sont enseignées hors de tout contexte. C'est dans un contexte réel et significatif, de façon intégrée et non au cours d'exercices isolés, qu'on apprend le mieux une langue et ses mécanismes. La reformulation, c'est-à-dire reprendre les paroles d'un élève en corrigeant ses erreurs, est souvent utilisée en immersion, mais ne représente toutefois pas la meilleure façon de procéder. Il vaut mieux que les élèves prennent conscience de leurs erreurs et les laisser se corriger eux-mêmes (Lyster, 1999; Lyster et Ranta, 1997).

Évaluation ou appréciation de rendement

L'enseignant établira des lignes directrices et des critères pour l'attribution de notes ou de commentaires sur le rendement de l'élève. L'enseignant pourra puiser ses idées dans un grand nombre de moyens d'appréciation, notamment :

Observations formelles ou informelles de l'élève

- Échantillon de travail
- Rapports anecdotiques
- Conférences
- Journal de bord
- Questionnement
- Entrevues
- Rubriques ou grilles de notation (Voir aussi Alberta Assessment Consortium au < http://www.aac.ab.ca/ >)
- Listes de contrôle
- Jeux de rôle
- Rédactions diverses
- Exposé oral et écrit
- Expériences
- Illustrations
- Jeux
- Chansons

De plus, l'élève joue un rôle essentiel dans le processus d'évaluation. L'élève réfléchit à ses progrès et à son rôle dans le processus d'apprentissage. Chaque élève d'immersion tardive apprendra le français différemment. Certains seront plus rapides à l'oral, d'autres à l'écrit. Ce sera le cas pour l'immersion tardive où les allophones par exemple auront déjà un bagage linguistique dans deux langues. Ils auront déjà acquis des stratégies, ou du moins ils comprendront mieux le stress et l'insécurité liés à l'apprentissage d'une langue seconde. Afin de faire une évaluation adéquate de leur travail, les enseignants pourront choisir différents types d'évaluation ou d'appréciation de rendement, tels que le portfolio, l'auto-évaluation ou l'évaluation par les pairs lors de toute activité de groupes. Ces types d'évaluations combinées avec d'autres plus traditionnels donneront une meilleure idée du cheminement personnel de chaque élève.

Le journal personnel : Plusieurs recherches mentionnent également l'importance des journaux personnels lors de l'apprentissage d'une langue seconde. Les élèves peuvent débuter leur journal personnel en anglais pour ensuite aller vers le français. Les enseignants peuvent lire le cheminement de l'apprentissage au niveau personnel et émotionnel de leurs élèves. Ils peuvent également leur poser des questions en français.

Environnement de la classe

(Le texte qui suit est tiré du *Programme d'études – Français 7e à la 9e année – Immersion tardive*, novembre 2002, avec la permission du ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse.)

L'environnement et le climat de la classe ont une influence significative pour les élèves d'immersion tardive. Afin que les élèves apprennent, il faut créer un climat sécurisant où l'élève se sent libre de prendre des risques langagiers.

- L'atmosphère de la salle de classe doit être détendue et accueillante
- Les élèves devraient se sentir encouragés et appuyés par leurs pairs et l'enseignant
  - Promouvoir des attitudes positives face au climat dans lequel se déroule l'apprentissage
  - Démontrer l'acceptation de tous les élèves
  - Traiter les réponses des élèves avec considération
  - Utiliser des techniques de communication telles que le contact visuel
  - Laisser un délai de réponses convenables
- Utiliser des stratégies d'enseignement coopératif pour :
  - créer un sentiment d'appartenance
  - développer l'estime de soi

- aider l'élève à comprendre et à apprécier les différences entre lui et les autres
- accroître l'interdépendance

De plus, l'environnement de la salle de classe est très important. Il faut créer un environnement riche et stimulant :

- Aspects physiques de la salle de classe
  - Afficher le français écrit dans la classe (il faut s'assurer que le français affiché est sans fautes!)
    - Liste de mots préparés avec les élèves
    - Organisateur graphique
    - Consignes variées
    - Affiches rappelant une démarche à suivre
  - Regrouper les pupitres pour promouvoir le travail en petits groupes
  - Avoir une grande variété de documents écrits : brochures, revues, livres, journaux, annonces publicitaires, bandes dessinées
  - Rendre accessibles des enregistrements sonores ou autres médias

Comment aider à surmonter la frustration?

(Le texte qui suit a été tiré et adapté de *L'immersion en français au Canada : guide pratique d'enseignement*, 2004, avec la permission de ACPI.)

L'une des caractéristiques particulières des élèves en immersion tardive consiste à être frustré et stressé lorsqu'ils débutent l'année scolaire. Voici quelques idées qui permettront à l'enseignant d'offrir un environnement propice aux élèves dès les premiers jours. L'enseignant doit :

- se rappeler que l'élève a envie et a besoin d'exprimer des idées qui dépassent de très loin ses connaissances langagières limitées; il parle à l'élève de façon respectueuse et le rassure;
- valoriser la capacité de l'élève à surmonter la frustration; reconnaître l'écart entre la qualité des idées et le vocabulaire à sa disposition;
- expliquer à l'élève qu'il est important de tolérer une certaine ambiguïté sans se laisser frustrer;
- enseigner à l'élève comment négocier le sens d'un message : prédire, inférer, déduire selon le contexte, même deviner le sens, au lieu de chercher à tout comprendre;
- encourager l'élève à émettre des hypothèses et à les vérifier, donc à prendre des risques;
- amener l'élève à comprendre que les erreurs font partie de la prise de risque, donc de l'apprentissage;
- autant que possible, suivre le principe de l'échafaudage (scaffolding) :
  - amener l'élève à communiquer à un niveau dépassant légèrement son niveau actuel; lui fournir un appui clair et direct;
  - une fois que l'élève a acquis de nouvelles stratégies, offrir l'appui au besoin;
  - laisser l'élève utiliser ses nouvelles connaissances de façon autonome;
  - choisir le défi suivant, un peu au-delà du niveau actuel;
  - continuer ce processus tout en montrant à l'élève à quel point il progresse vite et bien.

L'enseignant tient compte du fait que l'élève doit relever de très grands défis. Il est sensible à l'anxiété ressentie par l'élève. Il s'efforce de rassurer et de sécuriser l'élève inquiet ou désorienté.

Pour sécuriser l'élève qui doit naviguer dans une langue encore inexplorée, l'enseignant devrait :

- reconnaître qu'il est primordial que l'élève ait confiance en lui et en ses capacités;
- repérer et mettre en valeur les points forts de l'élève;
- choisir des thèmes en fonction des besoins personnels de l'élève ou partir des expériences personnelles des élèves pour bâtir un programme solide et efficace;

- donner à l'élève tout le temps dont il a besoin; reconnaître que certains demandent davantage de temps que d'autres, non pas parce qu'ils sont moins capables, mais à cause de leur style d'apprentissage;
- lors d'activités orales, permettre à l'élève d'avoir comme auditoire un camarade ou un petit groupe plutôt que toute la classe.

L'élève devrait comprendre le cheminement de son apprentissage, reconnaître et célébrer chaque petit succès ou progrès et se voir en voie de réussite. Il est aussi important que l'enseignant valorise ces mêmes succès individuellement ou en classe.

Comment réussir au cours des trois premiers mois

En immersion tardive, les trois premiers mois sont déterminants afin d'offrir aux élèves le plus d'outils possible, c'est-à-dire mettre l'accent sur la langue *dans toutes les matières enseignées en français.* Ils doivent pouvoir communiquer en français, non seulement écouter ou lire, mais produire. Ils doivent également apprendre des stratégies pour trouver les réponses à leurs questions relatives à la langue et au contenu. Les enseignants doivent miser sur l'apprentissage du français comme langue de communication et miser sur l'apprentissage de stratégies de langue seconde.

Les élèves qui arrivent en immersion tardive ont déjà développé des stratégies à l'élémentaire. La majorité des élèves savent comment l'école fonctionne. Leurs habiletés en littératies sont assez développées. Pour cette raison, il faut mettre l'accent sur l'écoute d'une langue seconde (il faut qu'ils se fassent l'oreille) et sur la production et la communication orales. L'écriture et la lecture qui sont essentielles à l'apprentissage d'une langue seconde sont enseignées en même temps, mais on peut y consacrer moins de temps au cours des premiers mois.

Orientation

Avant de débuter l'immersion tardive, il serait avantageux de réunir les jeunes pendant quelques heures, quelques jours ou même une semaine (camp), pour qu'ils puissent se connaître et se sentir à l'aise avec leur décision de commencer l'immersion tardive et pour leur offrir des expressions utiles et nécessaires pour débuter le programme en français. De plus, les deux ou trois premières semaines sont primordiales. Les enseignants devraient coordonner leurs efforts et planifier ensemble les concepts grammaticaux, le vocabulaire et les thèmes. Ils devraient également communiquer quotidiennement pour mieux connaître et comprendre leurs élèves, afin d'assurer leur réussite. L'enseignant mettra en place une routine dans sa salle de classe et déterminera son attente face aux élèves. L'enseignant doit également introduire une liste de phrases ou le vocabulaire en contexte de la classe. Ces phrases devront être apprises par les élèves afin qu'ils puissent se débrouiller lors des premiers jours.

L'enseignant peut également présenter les ressources disponibles aux élèves afin qu'ils puissent trouver les réponses à leurs questions (manuels, ressources technologiques, listes de phrases clés ou vocabulaire). Plusieurs enseignants utilisent des gestes et des mimiques et apportent des objets les premiers jours de classe.

a) Attitudes personnelles face aux premiers trois mois

   Les résultats sont meilleurs quand l'immersion est totale et intensive au début. Les enseignants doivent mettre l'accent sur l'enseignement du français et sur la production orale des élèves. Ils doivent avoir confiance que les élèves sont capables d'apprendre à un rythme diligent. Ils sont également capables d'apprendre des phrases complexes s'ils les répètent tous les jours. On commence avec des phrases faciles que l'on répète souvent, puis avec des phrases plus complexes, et cela, dès les premiers jours.

b) Comment aider les élèves au cours des trois premiers mois?

Afin d'amener les élèves à acquérir la langue, il faut d'abord miser sur des phrases clés ou des structures déjà prêtes. Par exemple, on commence avec des phrases telles que :

1. Comment t'appelles-tu?
2. Où est mon crayon?

pour ensuite aller vers des phrases plus complexes telles que :

1. Est-ce que je peux aller aux toilettes? Oui tu peux y aller.
2. Est-ce que je peux manger mon sandwich?
3. Combien coûte ce manteau?
4. Qui est le premier ministre du Canada?

L'expression « Est-ce que je peux aller… » peut devenir plus tard « Puis-je…», «Est-ce que tu veux…», « Est-ce que je dois… » Donc, il n'est pas nécessaire d'attendre avant d'enseigner les verbes pouvoir, devoir et vouloir… ils font déjà partie de ces phrases. C'est le vocabulaire qui change. La matière langagière essentielle devrait être inscrite sur des fiches en carton multicolore opposées sur les murs dans des configurations thématiques et dialogiques : les phrases apparaissent dans de petites séquences cohérentes, les questions avec des réponses possibles, des déclarations suivies de commentaires exclamatifs souvent émotifs, etc. Cette exposition progresse et change avec l'enseignement. On peut y ajouter des images expressives.

Ces séries de phrases doivent être reprises dans un contexte et de manière communicative tous les jours et ces phrases doivent devenir de plus en plus complexes. Les élèves répètent les phrases, changent le vocabulaire dans ces phrases, mettent des émotions dans leurs phrases, racontent leur propre histoire ou inventent des histoires selon leurs propres intérêts avec ces phrases. Quand les phrases sont acquises au niveau oral, elles peuvent être lues à la maison. Il est important de parler la langue des élèves, d'utiliser l'humour.

Les enseignants doivent également utiliser des supports visuels pour le input, mais l'importance doit être mise sur la production orale par les élèves. Les enseignants devraient communiquer ces phrases en utilisant des objets et des gestes. Mais ce sont les élèves qui les utilisent. La pratique de l'oral doit représenter 80 % de la classe que ce soit en études sociales, en français ou en mathématiques. Les élèves utilisent les phrases modelées par l'enseignant pour ensuite produire leurs propres phrases. De cette façon, ils apprennent les phrases utiles pour ensuite en produire d'autres par eux-mêmes.

c) Préparation des leçons

Quand l'enseignant planifie son programme pour les premiers 3 mois, et pour toute l'année également, il est essentiel qu'il observe la plus stricte constance en ce qui a trait à la structure, au vocabulaire, à la complexité du langage utilisé dans les textes (dialogues, instructions, saynètes, devinettes, histoires, descriptions, explications, etc.) et à leurs manipulations orales et écrites. Le langage appris devrait se retrouver dans chaque nouvelle unité (section), de manière cumulative, combiné avec les nouveaux éléments. Les apprenants se sentiront en sécurité dans une progression qui respecte et développe leurs facultés de mémoire.

Au début de la première semaine, il faut donner aux élèves des phrases pour communiquer avec clarté et précision dans les activités orales de tous les jours. Ces phrases devraient être répétées tous les jours et intégrées dans des contextes précis. Ces phrases sont toujours en lien avec ce qu'ils doivent apprendre dans la matière désignée. Par exemple, en études sociales, l'enseignant peut apprendre aux élèves des phrases clés à l'oral dont ils auront besoin pour un nouveau thème. L'enseignant peut

planifier une classe sur l'apprentissage des phrases à l'oral à l'aide de jeux, de saynètes et de mises en situation et, par le fait même, introduire des concepts à travers ces activités orales. L'important encore une fois c'est de faire parler les élèves. Si l'enseignant veut donner des séries de notes à copier du tableau sur un sujet que les élèves doivent connaître, les élèves doivent les avoir discutées, ou du moins, produites à l'oral pour débuter. De cette façon, les élèves retiendront mieux ce qu'ils ont appris et, le plus important, ils apprendront à parler en français.

Un exemple pratique

Au cours des trois premiers mois, on doit miser sur l'apprentissage de phrases dont le centre est le verbe. Le vocabulaire nécessaire se bâtira autour de ces verbes. Il est nécessaire de choisir des verbes de haute fréquence de tous les groupes de conjugaison afin de créer plusieurs modèles. On se limite d'abord aux formes du singulier (y compris le pronom « on »); après un certain temps, l'encodage s'est fait et on pourra ajouter la 3e personne du pluriel. C'est seulement après plusieurs heures de pratique qu'on introduira les pronoms « nous » et « vous ».

Par exemple :
Je mange une pomme.
Tu manges des bananes.

Quand ces phrases sont apprises, on peut ajouter les expressions négatives avec les phrases

Je ne mange pas une pomme.
Tu ne manges pas une banane.

et changer les pronoms pour des sujets plus complexes.

Chantal mange une poire… (une liste de vocabulaire sera déjà développée pour un visuel)

Ensuite, les phrases deviennent plus complexes, comme par exemple :

Chantal ne veut pas une pomme.
Est-ce que tu veux une pomme?
Non, je ne veux pas une pomme.

Ici, le verbe vouloir a été intégré sans que les jeunes sachent que c'est un verbe du troisième groupe. Il y a également une expression clé qui a été introduite (Est-ce que tu…).

À ce moment-ci, il faut également s'attarder sur le genre des noms. Si l'élève dit : « Je veux un pomme. », il faut tout de suite l'arrêter et modeler : Je veux une pomme.

On peut également introduire les phrases suivantes si les autres ont été apprises :

Chantal veut son manteau.
Est-ce que tu veux ton manteau?

Ici, on a introduit des adjectifs possessifs avec des phrases que les élèves connaissent déjà. Les concepts sont donc ajoutés au fur et à mesure de leur complexité. Il est très important que les élèves aient l'occasion de pratiquer quotidiennement les concepts grammaticaux ou le

vocabulaire en contexte introduits au cours des trois premiers mois. Ils le feront à l'oral, au début, puis ils les intègreront dans des activités communicatives et d'écriture. Si l'enseignant veut en parler explicitement, il peut le faire aussi, mais l'important c'est que les élèves produisent de façon automatique certaines expressions. Au besoin, il faut revenir sur les expressions ou les phrases qui nécessitent plus de pratique.

Remarque. – Pour les mathématiques, les sciences et les études sociales, les enseignants peuvent adapter ce genre d'approche dans l'apprentissage des expressions communes au sujet.

Au cours des trois premiers mois, les élèves devraient pouvoir :

1. s'exprimer à l'aide de phrases courtes ou raconter une petite histoire en utilisant les phrases qu'ils ont apprises;
2. savoir se servir de toutes les formes interrogatives fondamentales afin d'être capable de poser des questions dans des situations communicatives variées;
3. acquérir peu à peu une confiance en eux-mêmes et devant de nouvelles situations;
4. communiquer de façon non verbale, mais surtout verbalement. Cette communication verbale a été modelée par l'enseignant et pratiquée souvent dans différents contextes communicatifs.
5. parler de choses concrètes et imaginaires. Tous les élèves doivent avoir l'occasion de parler en français dans tous les cours et tous les jours;
6. manifester une compréhension moyenne de la langue;
7. parler avec les autres élèves en français (interaction, communication, discussion). Même si la discussion est dirigée par l'enseignant au début, dès que les élèves auront acquis des phrases clés, ils produiront par eux-mêmes d'autres phrases;
8. avoir les outils et les stratégies de communication, savoir trouver et chercher les réponses;
9. trouver le sens approximatif de ce qui se dit en classe ou en lecture.

Pour que les élèves continuent à améliorer leurs compétences linguistiques, il faut continuer, après ces trois mois, à mettre l'accent sur les points mentionnés. De plus, il faut donner des stratégies (et des phrases clés) aux élèves afin qu'ils réfléchissent à des problèmes plus complexes (résolution de problèmes, réflexion critique sur des sujets). Les listes de vocabulaire sont présentes dans la classe seulement pour appuyer les structures de phrases déjà apprises. Les élèves pourront de cette façon changer le vocabulaire selon les situations. Par exemple :

1. Je mange une pomme. L'élève peut dire : Je mange un sandwich.

ou

2. Mon artiste préféré s'appelle _______. L'élève peut s'amuser à changer le nom de la personne pour d'autres.

Enfin, si les enseignants misent sur l'oral et sur l'apprentissage des phrases clés en français, le contenu de la matière sera acquis beaucoup plus facilement par les élèves. La lecture, l'écriture et la compréhension de l'oral auront aussi leur place mais après qu'ils auront communiqué en français.

La partie qui suit présente un survol détaillé de l'enseignement en immersion tardive.

Détails du survol du progrès approximatif pendant la première année en immersion tardive (par Sylvia Csorba)

Cette section présente les détails du progrès pendant la première année. (Voir également les annexes 1 et 2 pour une vue d'ensemble.)

De septembre à décembre :

Contenus et énoncés

Des exercices centrés sur les dialogues permettent aux élèves de se présenter à d'autres personnes, de parler de leurs préférences dans les domaines des loisirs, de la nourriture, de la famille, de leurs amis, des matières scolaires, des animaux, des médias, des voyages, de vêtements, etc. Ces thèmes ne seront pas explorés successivement, mais ils apparaissent souvent simultanément dans des récits d'action centrés sur les verbes. Les élèves poseront beaucoup de questions qui leur permettront surtout de se débrouiller dans la salle de classe, d'apprendre et de comprendre davantage et d'établir des relations avec l'enseignant et leurs camarades. Leurs dialogues seront enrichis d'expressions qui les aideront à s'orienter dans la salle de classe et dans l'environnement physique de l'école et de leur quartier ainsi que dans la macro-géographie de leur ville; ils seront aussi capables de s'orienter dans le temps (l'heure, le calendrier, les saisons) et de décrire le temps qu'il fait. Dès les premières semaines, ils pourront lire de petites histoires qui progressent allant de quelques lignes à une page complète. Ces récits reflètent le langage et les structures appris. Ils contribueront à l'apprentissage des expressions pour décrire l'apparence physique de personnes et quelques traits typiques de leur personnalité ainsi que quelques objets dans leur environnement immédiat. Ces textes et leurs manipulations (dialogues, jeux, théâtre du lecteur, explications, saynètes, reconstructions variées, dramatisations, jeux de rôle) initieront les élèves au style narratif d'un récit d'action et à la production de courts paragraphes véhiculés par des verbes. Un assez grand nombre de phrases et d'expressions leur serviront à exprimer leurs émotions et leurs opinions, à approuver, à questionner, à demander de l'aide et de la clarification, à demander une permission, à admirer, à consoler, à rassurer, à suggérer, à refuser, à nier et à critiquer. À travers tout cela, on tiendra compte des références culturelles francophones.

Type de langage

Il est caractérisé par un vocabulaire de haute fréquence, non spécialisé, qui cultive un discours interpersonnel communicatif tiré de la vie quotidienne qui se rapproche souvent du « dialecte » des élèves. Plusieurs expressions toutes faites tirées du langage préfabriqué seront utilisées, surtout au début. Elles seront intégrées au langage de la construction analytique (régie par des règles de grammaire) enseigné et répété simultanément.

Apprentissage, approche et compétences

L'input sera explicite et rendu compréhensible par le contexte et des indices non verbaux. L'attention sera dirigée autant sur la forme que sur le message. Le langage est modelé par l'enseignant de façon interactive et systématique. Les nouveaux éléments linguistiques seront repris dans chaque nouvelle unité et combinés avec le nouvel input. Il y aura des liens thématiques entre les unités. La production des élèves est entraînée et échafaudée soigneusement en tenant compte des styles d'apprentissage variés. Les élèves réaliseront leur apprentissage individuellement, en groupes et à travers des centres d'activités. La progression sera toujours caractérisée par un raisonnement inductif. L'approche varie entre un style centré sur l'enseignant et sur les élèves. Dès la première semaine, les élèves s'exerceront à la compréhension, à l'écoute, à la production orale, à la lecture et à l'écriture.

Structures

- l'identification des correspondances entre les phonèmes et leur expression écrite;
- l'alphabet et quelques règles de prononciation;
- apprentissage progressif de la conjugaison de verbes de haute fréquence y compris de quelques verbes pronominaux et auxiliaires, au présent;
- l'accord entre le sujet et le verbe;
- le concept du genre et du nombre appliqué aux pronoms personnels, aux articles, aux adjectifs possessifs et aux adjectifs attributs;
- la construction de phrases simples à la forme affirmative, interrogative et négative;
- les pronoms interrogatifs les plus fréquents;
- quelques prépositions de lieu et leurs modifications selon le genre et le nombre;
- quelques prépositions de temps;
- le concept de l'infinitif dans le contexte de la construction avec infinitif, et pour la formation du futur proche;
- des adverbes de temps et de lieu et leur position dans la phrase.

Stratégies

- inférer le sens d'un mot à partir du contexte et d'indices non verbaux;
- savoir inférer le sens d'un mot à partir de mots de la même origine en anglais ou de mots apparentés;
- inférer l'orthographe à partir de la prononciation et vice versa;
- savoir construire des phrases à structure analogue à celle de modèles donnés;
- savoir identifier le groupe de conjugaison d'un verbe conjugué;
- commencer à identifier les parties du discours et leur fonction;
- savoir faire des prédictions hypothétiques sur la modification de nouveaux éléments lexiques;
- commencer à comprendre les constantes de la syntaxe;
- commencer à se servir d'un dictionnaire;
- savoir négocier son pouvoir linguistique avec un partenaire ou en groupe;
- savoir transférer des phrases et des expressions apprises à la communication sociale;
- s'autocorriger avec ou sans négociation initiée par l'enseignant.

De janvier à mars :

Contenus et énoncés

Les contenus et les énoncés du premier trimestre seront repris dans d'autres contextes. Les élèves seront capables de communiquer et de s'exprimer de façon plus détaillée et plus variée dans les mêmes domaines mais dans des situations plus complexes. On ajoutera le domaine des transactions commerciales, du magasinage, de la nourriture et de quelques occasions festives et sociales. Le format du récit d'action centré sur les verbes et orienté vers la communication sera le véhicule littéraire. Les thèmes y seront mélangés de façon naturaliste; ils ne seront pas explorés systématiquement. Le vocabulaire et le langage sera plus riche et expressif, et les élèves seront beaucoup plus à l'aise dans toutes les compétences, notamment à l'oral. Beaucoup d'expressions et de phrases seront utilisées automatiquement. Le pouvoir expressif des énoncés appris au premier trimestre sera augmenté par l'acquisition de structures plus sophistiquées. Ils comprendront plus rapidement et s'exprimeront avec plus de confiance. Ils liront aisément des textes plus longs, jusqu'à deux ou trois pages, où parfois il y a des ambiguïtés au niveau de la langue et du contenu. Les formats seront plus variés : on ajoutera aux formes textuelles déjà explorées des cartes postales, des lettres, des recettes, des vœux à l'occasion de fêtes, des messages, des devinettes et de la poésie. Les manipulations de textes apprises auparavant seront plus exigeantes autant en ce qui attrait à la créativité et à l'indépendance des élèves qu'à la complexité de la langue. Toutes les structures de base apprises seront approfondies et répétées à un niveau plus avancé. Les élèves apprendront à s'exprimer au passé et à utiliser des adverbes de temps. La communication sera

toujours guidée mais beaucoup plus souvent négociée et un peu plus spontanée. Les élèves se parleront davantage pour satisfaire leurs besoins sociaux et affectifs. Le contexte culturel francophone sera reflété dans les textes et l'usage de la langue dans tous les éléments de l'enseignement.

Type de langage

Il est toujours caractérisé par un langage de haute fréquence centré sur les verbes, tiré du quotidien, mais un peu plus flexible à cause d'un répertoire de structures et de vocabulaire enrichi. Le style des textes écrits est toujours orienté vers l'action, l'expression orale et la communication. Les contextes se réfèrent à la vie quotidienne, sociale et imaginaire des élèves. On continuera à se servir de formules, mais la construction créative régie par les règles de grammaire prendra le dessus.

Apprentissage, approche et compétences

(Voir le premier trimestre.) On y ajoute des formats d'écriture plus variés et plus exigeants. La pratique de l'écriture échafaudée ou indépendante sera plus fréquente. La pratique de l'oral combinée avec la pratique de nouvelles structures et d'éléments lexicaux occuperont toujours la plus grande partie des leçons. Par contre, le but de cette pratique est toujours la communication.

Structures

Aux structures apprises et pratiquées au premier trimestre, on ajoute :

- l'apprentissage et la pratique de la conjugaison continue
- le passé composé avec « avoir » et « être »
- l'usage d'adverbes de temps liés au présent, au futur proche et au passé
- les expressions de quantité et de mesure avec l'article partitif
- la négation avec « ne plus de », « ne jamais » et « ne rien »
- l'emploi de l'article indéfini après la négation et l'article partitif
- l'emploi des pronoms (complément d'objet directs et indirects) « me » et « te » (« m' » et « t'»)

Stratégies

(Voir le premier trimestre.) Aux stratégies apprises au premier trimestre, on ajoute et souligne celles-ci :

- continuer à identifier et à comprendre les parties du discours et leur fonction;
- continuer à identifier les constantes de la syntaxe;
- savoir se servir de ressources variées (grammaires, exercices modelés, dictionnaire de verbes, textes, notes, etc.);
- autocorrection plus approfondie à l'aide de connaissances structurelles;
- transfert de modèles d'énoncés et de phrases trouvés dans des textes à la production créative;
- modifications et adaptations correctes de modèles;
- transfert de modèles structuraux et de leurs modifications à de nouveaux éléments lexiques (surtout en conjugaison);
- savoir identifier les idées et les thèmes principaux d'un paragraphe;
- savoir prédire des aspects de l'intrigue d'une histoire;
- savoir résumer des paragraphes;
- savoir manier plus facilement des textes plus longs et plus complexes;
- savoir initier et maintenir des conversations et des discussions plus aisément;
- savoir négocier des dialogues de manière plus indépendante, y compris quelques éléments imprévisibles;
- savoir se servir d'un dictionnaire de façon plus efficace grâce à une connaissance plus avancée des parties du discours.

D'avril à juin :

Contenus et énoncés

Les contenus et les énoncés des trimestres précédents seront repris de façon cumulative dans de nouveaux contextes et de nouvelles situations. On y ajoutera le domaine de la mode, du tourisme, de la restauration et du café, de la maison familiale, et de quelques problèmes et conflits des adolescents en société. On tiendra compte des références culturelles francophones un peu partout. C'est toujours le format du récit d'action ou du récit d'aventures centré sur les verbes et orienté vers la communication qui servira de modèle et de source pour les adaptations et les transformations variées dans toutes les compétences. Les domaines thématiques mentionnés y apparaîtront mélangés de manière naturaliste sans être explorés et spécialisés. La trame du récit, des aventures ou de la pièce de théâtre prendra le dessus et ces éléments thématiques seront utilisés selon les exigences des situations et de l'intrigue. Les textes seront plus complexes et plus longs, jusqu'à quatre pages environ. La façon dont les élèves s'identifieront aux protagonistes et aux scénarios sera facile; ils puiseront dans ces textes pour recréer des situations, des intrigues analogues de leur propre vie. Ils commenceront à discuter de problèmes d'ordre social touchés dans ces textes lors de débats échafaudés. Aux types d'énoncés déjà appris auparavant, on ajoutera les exclamations, les commandes, les ordres, les instructions (à l'impératif) et la comparaison. On ajoutera aux formats textuels déjà appris des modes d'emploi, des annonces publicitaires, des itinéraires et des menus. La compréhension à l'écrit et à l'oral augmente. La production indépendante dans les deux compétences devient plus facile. Mais afin de pouvoir produire avec une certaine qualité en utilisant leurs connaissances antérieures, les élèves ont toujours besoin de beaucoup de modèles, d'une progression cumulative et d'échafaudage bien organisé. Au bout de ces « itinéraires », ils réussiront mieux à se produire de manière plus indépendante. Les élèves utilisent beaucoup d'expressions et de phrases automatiquement.

Type de langage

Un langage de haute fréquence, non spécialisé, centré sur les verbes et inspiré du quotidien est toujours employé, mais beaucoup plus flexible et expressif à cause d'un répertoire de structures et de vocabulaire enrichi et accumulé pendant l'année. Les contextes seront plus complexes et plus variés, se référant à la vie quotidienne, sociale et imaginaire des élèves, mis en scène par des saynètes, des dialogues, des discussions et des débats simples échafaudés. Les formules (souvent idiomatiques) font toujours partie du discours : les élèves commencent à en intégrer des parties à des ensembles créés à partir de leurs constructions créatives régies par les règles structurales.

Apprentissage, approche et compétences

(Voir les trimestres précédents.) À partir de textes à contenus plus complexes, les élèves apprennent à prendre part à des discussions et des à débats échafaudés qui mèneront parfois à des dialogues spontanés avec des éléments imprévisibles qu'il faut négocier. Dans l'input de nouveaux éléments linguistiques, les élèves feront autant attention au message qu'à la forme. L'enseignant fera un effort pour structurer et manipuler l'input de sa pratique interactive et contextuelle afin que les élèves évitent les erreurs dans leur production (output).

Structures

Aux structures apprises et pratiquées au cours des trimestres précédents, on ajoute :

- l'approfondissement de l'usage du passé composé avec « avoir » et « être »;
- la continuation de la pratique de conjugaison;
- l'impératif;
- la position de l'adjectif épithète;
- la comparaison des adjectifs qualificatifs et les types de phrases qui en découlent.

Stratégies

Aux stratégies apprises au cours des trimestres précédents, on ajoute :

- le maniement de textes plus longs et plus complexes;
- la capacité de relier des problèmes d'ordre social perçus dans leur lecture à leur contexte personnel;
- la capacité d'apprendre à faire des raisonnements et des débats simples fondés sur de l'information;
- textuelle et l'expérience personnelle.

Autres considérations favorables pour la réussite

(Le texte qui suit est tiré et adapté de *Handbook for French Immersion Administrators*, 2002.)

Tout comme dans le programme d'anglais, certains élèves font face à des défis dans le programme d'immersion tardive. Parfois ces défis sont simplement liés à la maturité de l'élève ou à la frustration de l'élève doué habitué à comprendre rapidement et facilement, ou encore l'élève peut avoir des difficultés d'apprentissage ou de comportement. L'enseignant doit essayer d'identifier aussitôt que possible des problèmes qui se présentent et de trouver des façons de les résoudre à l'intérieur du programme d'immersion tardive. *Alberta Education* offre un document intitulé « Inclusion en immersion », Guide de différenciation pédagogique pour répondre aux divers besoins d'apprentissage. Le document PDF se trouve au < http://education.alberta.ca/media/720116/inclusionweb.pdf >. Les sections qui suivent présentent un court compte rendu des besoins spéciaux de certains élèves.

Nos connaissances sur les troubles d'apprentissage en relation avec l'immersion tardive

L'élève ayant des difficultés d'apprentissage peut se distinguer de son milieu anglophone en devenant bilingue. Il y trouve un sentiment de confiance en soi et un sentiment de succès qu'il n'aurait pas s'il était dans un programme régulier. À ce jour, les connaissances et les instruments de mesure ne permettent pas de prédire « l'habileté individuelle » de réussite dans un programme d'immersion tardive. Toutefois, les chercheurs et les enseignants expérimentés ont élaboré un guide préliminaire regroupant des observations, des conclusions et des conseils sur le sujet. *Un élève ayant des troubles d'apprentissage réussira aussi bien dans un programme d'immersion tardive qu'il le ferait dans un programme de langue anglaise, à condition qu'il ait accès aux mêmes services de soutien qu'un élève dans le programme de langue anglaise*. En réalité, la plupart des besoins de ces élèves peuvent être rencontrés dans le cadre d'un programme d'immersion tardive, leur permettant de bénéficier de l'apprentissage d'une langue seconde. Il y a, cependant, quelques circonstances où le choix d'un programme d'immersion tardive pour ces élèves n'est pas conseillé.

Le programme d'immersion française tardive ne cause pas de difficultés d'apprentissage. En fait, certaines recherches indiquent que l'apprentissage d'une langue seconde va rehausser l'apprentissage de ces élèves. (Voir *Appendix A, Yes, You Can Help!*, pp. 34-36.) Tous les élèves qui éprouvent des difficultés devraient recevoir de l'aide, de préférence en français. Toutefois, si l'aide n'est pas disponible en français, l'élève peut recevoir de l'aide en anglais, sans toutefois sortir du programme d'immersion.

Pour le succès de l'élève, il faut avoir un plan en place afin de l'aider à surmonter ses difficultés, au lieu de le transférer dans un programme en anglais. Naturellement, il faut identifier les difficultés afin d'aider l'élève, élaborer un plan et suivre ce plan afin de mieux guider l'élève.

Processus à suivre en cas de troubles d’apprentissage

Première étape :

- C’est évident qu’il y a un problème.

Cette première étape amène à :

1. une conversation initiale avec l’élève en compagnie de ses parents;
2. une intervention en salle de classe appropriée et une collection de données;
3. des discussions officielles avec ses enseignants et une réévaluation fréquente de son dossier scolaire.

Si les problèmes persistent, une demande officielle est faite par l’enseignant concerné demandant une collaboration de l’équipe professorale.

Deuxième étape – Intervention possible :

- Une collaboration de l’équipe professorale.
- Partage d’information et de données recueillies de même qu’une analyse des résultats initiaux de l’élève.
- Identification des forces et leur utilisation dans la création de pistes d’intervention.
- Commencer des interventions.
- Décider s’il y a un besoin de modifications ou d’adaptations aux attentes générales et spécifiques du programme d’étude.
- S’assurer d’un suivi continu de l’élève.

Troisième étape :

- Revoir les résultats des interventions et les accommodations de l’équipe professorale.
- Identifier s’il y a un besoin de faire d’autre(s) modification(s) ou adaptation(s) aux attentes générales du programme d’étude.
- Identifier les futurs besoins d’évaluation de l’élève, incluant l’évaluation psychométrique complète possible.
- Répétition des première et deuxième étapes avec un support systématique, les revues et les évaluations.

À considérer :

1. Procéder judicieusement et graduellement.
2. Établir des buts réalistes et les réévaluer.
3. Toujours tenter de répondre à la question : « Qu’est-ce que l’élève, l’enseignant, le parent doit faire? ».
4. Impliquer autant que possible l’élève dans son apprentissage; se rappeler qu’il est important de célébrer ses succès et d’utiliser ses forces autant que possible afin de diminuer ses lacunes par rapport au programme.

L’élève doué

- L’enfant doué apprend plus rapidement et différemment des autres.
- Il faut utiliser des stratégies d’enseignement variées afin de le faire réfléchir à un haut niveau, de l'engager dans des tâches exigeantes et stimulantes, de lui permettre de donner libre cours à sa créativité et de respecter son besoin d'avancer à une cadence rapide.
- L’enfant doué qui n’a pas de défis ne fera pas les travaux au maximum de son potentiel, car il n’est pas assez stimulé en raison d’un manque d’activités créatives et engageantes, du débit qui n’est pas assez rapide, du processus de la pensée critique qui n’est pas assez recherché.

- Si un élève doué n'est pas assez stimulé, il se peut qu'il ait des problèmes de comportement ou des difficultés scolaires.
- Il ne faut pas donner plus de travail, mais du travail comprenant des défis plus grands qui demandent une approche cognitive différente.

Informations professionnelles supplémentaires et sites Web

Cette section fournit une brève liste de ressources qui donnent quelques idées d'activités à exploiter en immersion tardive, ainsi que quelques sites Web qui pourraient intéresser les enseignants.

Activités pédagogiques

1. Journal de l'immersion. *Dossier : Coup d'œil sur l'immersion tardive*, Ottawa : L'Association canadienne des professeurs d'immersion, Vol. 28, N° 2, Printemps 2006, pp. 8-19.
   Dans ce numéro du Journal de l'immersion, une série d'exemples de situations d'apprentissage sont offerts. Vous pouvez accéder au journal à l'adresse suivante :
   < http://acpi.scedu.umontreal.ca/pdf/journaux/V28N2.pdf > (consulté le 4 septembre 2008)

2. Le site Web LearnAlberta, < http://www.learnalberta.ca > offre aussi une panoplie de ressources.

3. *Canadian Modern Langage Review* est aussi une bonne ressource. Les erreurs les plus courantes en immersion sont offertes dans le numéro suivant :
   Besnard, Christine. *Touch of ... Class!* Synthèse des 50 erreurs les plus courantes à l'écrit : Pour une approche fonctionnelle de la langue (A Synopsis of the 50 Most Common Writing Errors: For a Functional Language Approach). Canadian Modern Language Review, Vol. 51, No. 2, 1995, p. 348-356.

Autres ressources

Canadian Parents for French
< http://www.cpf.ca >

La fédération de la jeunesse canadienne-française
< http://www.fjcf.ca >

La francophonie canadienne
< http://www.franco.ca >

Association canadienne des professeurs d'immersion
< http://www.acpi.scedu.umontreal.ca > Cette association publie le Journal de l'immersion

Association canadienne des professeurs de langues secondes
< http://www.caslt.org > Cette association publie la revue Réflexions.

Bibliographie

Abrami, Philip C, et autres. *L'apprentissage coopératif. Théories, méthodes, activités.* Traduction de Classroom Connections, Montréal, Chenelière Éducation, 1996.

Alberta Education. *Handbook for French Immersion Administrators*, Edmonton, Alberta Education, 2002.

Alberta Education. *Late French Immersion In Alberta, Considerations for a Program Strategy. A report for the French Language Services Branch*, Edmonton, Alberta Education, 2005.

Alberta Education. *L'inclusion en immersion. Guide de différenciation pédagogique pour répondre à divers besoins d'apprentissage*, Edmonton, Alberta Education, 2007.

Alberta Learning. *Yes, You Can help! Information and Inspiration for French Immersion Parents*, Revised Edition, Edmonton, Alberta Education, 2002.

Alberta Education et Canadian Parents for French-Alberta Branch. *Yes, You Can Help! Information and Inspiration for French Immersion Parents*, Revised Edition, Edmonton, Alberta Education, 1996, 1997, 2002.

Archibald, John, Sylvie Roy, Sandra Harmel, Karen Jesney, Emily Dewey, Scott Moisik et Pascale Lessard. *A Review of Literature on Second Language Learning.* Report prepared by the Language Research Centre of the University of Calgary for Alberta Education, Edmonton, Alberta Education, 2e éd., 2006. < http://education.alberta.ca/media/616813/litreview.pdf >

Association canadienne des professeurs d'immersion. *L'immersion en français au Canada. Guide pratique d'enseignement.* Nepean, Ontario, ACPI, 2004.

Boissonneault, Joanne. « Auditory Problems in French Immersion: Can It Work? » *CPF Alberta News, No. 58*, Spring 1999, pp. 2-3 et 10.

Bournot-Trites, M. « Qualité de l'écrit au niveau intermédiaire en immersion française: effet d'un programme intensif et hypothèse d'un effet de plateau », *Canadian Journal of Applied Linguistics, 10*(1), 7-23, 2007.

Bournot-Trites, Monique et Ulrike Tallowitz. *Report of Current Research on the Effect of the Second Language Learning on First Language Literacy Skills*, Halifax, The Printing House, 2002.

Calgary Board of Education. *CBE's French Immersion Task Force (*chaired by Anthony Wall), Final Report, Calgary, CBE, 1999, pp. 6-8.

Canadian Education Association. CEA Information Note, *French Immersion today*, 1992.

Canadian Parents for French. *The CPF Immersion Registry 1982*, Ottawa, CPF, 1982.

Canadian Parents for French-British Columbia & Yukon Chapter Manual. *Chronology of FSL Programs in BC, YK and Canada,* CPF, 2003.

Canale, Michael et Merrill Swain. « Theoretical Basis of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing », *Applied Linguistics*, 1, 1, pp. 1-47, 1981.

Cogswell, Fiona. « Dix leçons apprises en français intensif et appliquées à l'immersion tardive », *Journal de l'immersion*, Vol. 30, N° 2, été 2008, pp. 17-20.

Cogswell, Fiona Steward et Paula Lee Kristmanson. *French is a Life Skill. A summary of Research, Theories and Practices*, Toronto, Nelson, 2007.

Cook, Vivian. « Using the First Language in the Classroom », *Canadian Modern Language Review*, 57, 3, 2001, pp. 402-423.

Csorba, Sylvia. « L'interaction entre le langage préfabriqué et la construction analytique créative à la lumière de la recherche récente : Une application pratique pour la classe de français ». In Roy, S. et C. Berlinguette (dirs). *Emerging Social and Language Issues in Canada/Enjeux linguistiques et sociaux au Canada en devenir*, Calgary, Blitzprint Inc., 2008, pp. 141-176.

Dagenais, D., F. Armand, N. Walsh, N., et E. Maraillet. « L'Éveil aux langues et la co-construction de connaissances sur la diversité linguistique », *Revue canadienne de linguistique appliquée, 10* (2), 2008, pp. 197-219.

Day, Elaine et Stan Shapson. « Provincial Assessment of French Immersion Programmes in British Columbia, Canada », *Evaluation and Research in Education,* Vol. 3, N° 1, 1989, pp. 7-23.

De Courcy, M., J. Warren, et M. Burston. « Children from Diverse Backgrounds in an Immersion Programme », *Language and Education*, 16(2), 2002, pp. 112-127.

Edmonton Public Schools. *Evaluation of the Late French Immersion Program.* Program Review, Research, Liaison Branch, Instructional Services Division, Edmonton, Edmonton Public Schools, 1982-1983.

Edwards, H. Review of the Literature. In N. Halsall (dir.), *Immersion/regular program study*, Nepean, ON, Canada: Carleton Board of Education, 1989.

Ellis, Nick C. « At the Interface: Dynamic Interactions of Explicit and Implicit Language Knowledge », *Studies in Second Language Acquisition* 27, Cambridge University Press, 2005, pp. 305-352.

Fine, J. *Immersion/Extended French Program Review*, Mississauga, Ontario, The Peel Board of Education, 1992.

French Immersion in Alberta, Building the Future : Leading the Way 2000 – Conference Report.

Gardner, Howard. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences.* New York: Basic Books, 1983.

Genesee, Fred. « What do we Know About Bilingual Education for Majority Language Students? », In T. K. Bhatia et W. Ritchie (dirs), *Handbook of Bilingualism and Multiculturalism,* Malden, MA: Blackwell, 2004, pp. 547-576.

Genesee, Fred. *Learning Through Two Languages,* Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1987.

Genesee, Fred. « A longitudinal evaluation of an early French Immersion program », *Canadian Journal of Education*, 3, 1978, pp. 31-50.

Germain, Claude. *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, CLE international, 1993.

Halpern, G., G. MacNab, D. Kirby et T. Tuong. The Full Bilingualism Alternative: In Alternative school programs for French Language Training, Toronto: Ontario Ministry of Education, 1976.

Halsall, Nancy. « The Success Story Told by Research ». Conférence intitulée *French Immersion in Alberta: Building the Future, les 19 et 20 novembre*, 1998, Edmonton.

Harley, Birgit. « The Relationship Between Starting Age and Oral Second Language Proficiency in Three Groups of Classroom Learners ». In B. Harley, P. Allen, Jim Cummins et Merrill Swain (dirs.), *The Development of Bilingual Proficiency: Final Report: Vol. III*, Toronto, ON, Canada: Ontario Institute for Studies in Education, 1987.

Holobow, Naomi, Louise Chartrand et Wallace E. Lambert. *A Comparative Evaluation of French Language Skills of Secondary Students in Various Programs of Study.* Montreal: Dept. de psychologie, Université McGill, 1985.

Holobow, Naomi, Fred Genesee, Wallace Lambert et L. Chartrand. *Longitudinal Evaluation of Three Elementary School Alternatives for Learning Through a Second Language*, Montréal, Université McGill, 1987.

Journal de l'immersion. *Dossier : Coup d'œil sur l'immersion tardive.* Ottawa : L'Association canadienne des professeurs d'immersion, Vol. 28, N° 2, printemps 2006, pp. 8-19.

Kristmanson, P., J. Dicks, J. LeBouthillier et R. Bourgoin. « L'écriture en immersion française : Les meilleures pratiques et le rôle d'une communauté professionnelle d'apprentissage ». In S. Roy et M. Turnbull (dirs.), Questions actuelles en formation des enseignant(e)s du FLS. *Revue canadienne de linguistique appliquée,* 11 (1), 2008, pp. 41-62.

Lambert, W. E. et Tucker, G. R. *The Bilingual Education of Children: The St-Lambert Experiment*, Rowley, MA: Newbury House, 1972.

Lapkin, Sharon, Doug Hart et Miles Turnbull. « Grade 6 French Immersion Students' Performances on Large-Scale Reading, Writing and Mathematics Tests: Building Explanations », *Alberta Journal of Educational Research,* Vol. 49, N° 1, 2003, pp. 6-23.

Lapkin, Sharon, Merrill Swain et Valerie Argue. *French Immersion: The Trial Balloon that Flew.* Toronto, OISE Press, 1983.

Lightbown, Patsy et Nina Spada. *How Languages are Learned*, Oxford, Oxford University Press, 2006.

Lyster, Roy. *Learning and Teaching Languages Through Content. A counterbalanced approach*, Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 2007.

Lyster, R. « Research on Form-Focused Instruction in Immersion Classrooms: Implications for Theory and Practice ». *Journal of French Language Studies*, 14, 2004, pp. 321-341.

Lyster, Roy. « La négociation de la forme : la suite… mais pas la fin », *Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes*, Vol. 55, N° 3 mars 1999, pp. 355-386.

Lyster, Roy et Hirohide Mori. « Instructional Counterbalance in Immersion Pedagogy », In Tara Williams Fortune et Diane J. Tedick (dirs.), *Pathways to Multilingualism. Evolving Perspectives on Immersion Education.* Clevedon, Buffalo, Toronto, Multilingual Matters Ltd, 2008, pp. 133-151.

Lyster, Roy et Leila Ranta. « Corrective Feedback and Learner Uptake: Negociation of Form in Communicative Classrooms », *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 19, N° 1, 1997, pp. 37-61.

Mandin, L. Transmettre le flambeau: L'avenir de l'enseignement des langues secondes est entre nos mains. *Revue canadienne de linguistique appliquée.* Numéro spécial dirigé par S.
Roy et M. Turnbull intitulé Current Themes and Challenges in FSL Teacher Education/Questions actuelles en formation des enseignant(e)s du FLS, Volume 11, N° 1, 2008, pp. 5-18.

McVey, M. Bonyun, R. Dicks, Joe et L. Dionne. *Early, middle or late? Ottawa Board of Education Students in Three French Immersion Programmes in Grade 6 and Grade 8.* Ottawa, Ottawa Board of Education, 1990.

Ministère de l'Éducation, Nouveau-Brunswick. *Français langue seconde : français de base. Programme d'études et guide d'enseignement* 6e 7e 8e. Fredericton, ministère de l'Éducation, 2004.

Ministère de l'Éducation, Nouvelle-Écosse. *Programme d'études. Français* 7e *à la* 9e *année. Immersion tardive.* Nouvelle-Écosse, ministère de l'Éducation, 2002.

Ministère de l'Éducation. Gouvernement de Terre-Neuve et du Labrador. *Programmes d'études. Arts langagiers. Français* 7e-8e-9e, Gouvernement de Terre-Neuve et du Labrador. < http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/french/immersion/francais/index.html#fiprogramme_detudes_inter >

Ministry of Education, British Columbia. *Étapes intermédiairees de l'apprentissage du français en immersion tardive* 6e *et* 7e *années. Document d'appui à l'Ensemble de ressources intégrées de français-immersion tardive 6 et 7.* < http://www.bced.gov.bc.ca/irp/resdocs/appuitardive67.pdf >

Ministry of Education, British Columbia. *Français. Immersion tardive 6 et 7.* British Columbia, Ministry of Education, 1999. < http://www.bced.gov.bc.ca/irp/f_fit6et7.pdf >

Mueller, Kyril. « Another Traveller on the Road Less Travelled », *Journal de l'immersion*, Vol. 30, N° 2, été 2008, pp. 38-40.

Mougeon, Raymond, Katherine Rehner et Terri Nadasdi. « Learning to Speak Everyday (Canadian) French », *Canadian Modern Language Review/La revue Canadienne des langues vivantes,* Vol. 61, N° 4, 2005, pp. 543-561.

Myles, F., R. Mitchell et J. Hooper. « Interrogative Chunks in French L2. A Basis for Creative Construction? » *Studies in Second Language Acquisition,* 21, 1999, pp. 49-80.

Nadon, Yves. *Écrire au primaire*, Montréal, La Chenelière, 2007.

Netten, Joan et Claude Germain. « Le français intensif : Introduction », *The Canadian Modern Language Review*, Vol. 60, N° 3, février 2004, pp. 263-273.

Pellerin, Martine et Sylvie Roy. « Dialogic SSS Inquiry-Based Model for Language Teacher Preparation », *Northwest Passage, Journal of Educational Practices*, Vol. 6, N° 1, printemps 2008, pp. 78-94.

Pelletier, Janette. « A Comparison of Children's Understanding of School in Regular English Language and French Immersion Kindergartens », *Revue canadienne des langues vivantes*, Vol. 55, N° 2, 1998, pp. 239-259.

Reid, Cliff. « The Concept of Late Immersion », *Rendezvous*, Nouveau-Brunswick, French Second Language Council, New Brunswick Teachers' Association, XII, N° 2, p. 4.

Simard, Claude. *Éléments de didactique du français langue première*, Saint-Laurent : ERPI, 1997.

Roy, Sylvie. « Learning French in Alberta », In Roy, S. et C. Berlinguette (dirs). *Emerging Social and Language Issues in Canada/Enjeux linguistiques et sociaux au Canada en devenir* Calgary, Blitzprint Inc., 2008, pp. 11-36.

School District 68 (Nanaimo). *Report On French Immersion Program Evaluation*, British Columbia, Nanaimo, mai 1991.

Stakhnevich, J. « Third Language Acquisition in Immersion: A Case Study of a Bilingual Immigrant Learner », *Critical Inquiry in Language Studies*, *2*(4), 2005, pp. 215-232.

Swain, M. et S. Lapkin. « The Evolving Socio-Political Context of Immersion Education in Canada: Some Implications for Program Development », *International Journal of Applied Linguistics*, Vol. 15, N° 2, 2005, pp. 171-186.

Swain, Merrill et Lapkin, Sharon. « Immersion French in Secondary Schools: 'The goods' and the 'bads.' », *Contact, Vol. 5*, N° 3, 1986, pp. 2-9.

Turnbull, Miles, Sharon Lapkin et Doug Hart. « Grade Three Immersion Students' Performance on Tests of Literacy and Mathematics: Results from Ontario (1998-99) », *Canadian Modern Language Review,* 58, 2001, pp. 9-26.

Turnbull, M., Hart, D. et Lapkin, S. « Grade 6 French Immersion Students' Performance on Large-Scale Literacy and Mathematics: Exploring Two Hypotheses », *Alberta Journal of Educational Research*, X11X, 2003, pp. 6-23.

Turnbull, Miles. *Enseigner le français… en français? ou en L1?* Actes de colloque, 21st World conference of Modern Language Associations/Fédération internationale des professeurs de langues vivantes, juillet 2003, Rand Afrikaans University, Auckland Park, South Africa (CD- ROM), 2004.

Van Patten, Bill. « Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary », *Studies in Second Language Acquisition*, Nol. 15, N° 2, 2004, pp. 225-241.

VanPatten, B. et J. Williams. *Theories in Second Language Acquisition*, Mahwah, New Jersey, London, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2007.

Vergnaud, Gérard. *Lev Vygotski, pédagogue et penseur de notre temps*, Paris, Hachette Education, 2000.

Vygotsky, L.S. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*, Boston, Harvard University Press, 1978.

Willetts, Karen. *Integrating Technology into the Foreign Language Curriculum: A Teacher Training Manual*, Washington, Clearing House on Languages and Linguistics, 1992.

Wells, G. Dialogic Inquiry: Toward a Sociocultural Practice and Theory of Education, Cambridge: Cambridge University, 1999.

Wesche, Marjorie. *Comparative Outcomes and Impacts of Early, Middle and Late Entry French Immersion Options*, Ottawa, ON, Canada: Ottawa Board of Education, 1996.

Glossaire

Les définitions des mots inclus dans ce glossaire proviennent du Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, dirigé par Jean-Pierre Cuq, Paris, CLE International sauf indication contraire. Il est à noter également que bien que ce dictionnaire réfère souvent au terme « langue étrangère », le terme « langue seconde » sera plutôt utilisé pour refléter le contexte canadien.

Allophones : Le terme est employé pour catégoriser un public qui parle une langue « autre ». Au Québec, il désigne les élèves immigrés qui doivent suivre un enseignement spécifique avant d'intégrer les structures d'enseignement régulières. Se substituant aux imprécisions du terme « étranger », il souligne la différence linguistique, aux dépens de l'appartenance linguistique et culturelle.

Bilinguisme équilibré : concerne un individu qui a des compétences équivalentes dans les deux langues, ce qui est très difficile à atteindre.

Compétence langagière : La compétence langagière comprend l'ensemble des savoirs et des savoirs-faire que le sujet peut mobiliser en situation de compréhension ou de production du langage (Simard, 1997, p. 70).

Connaissances (déclaratives, procédurales et conditionnelles : Selon la psychologie cognitive : les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. Les connaissances déclaratives correspondent à la question « quoi ? », ce sont des savoirs; les connaissances procédurales répondent à la question « comment ? », ce sont des savoir-faire; les connaissances conditionnelles ont trait aux questions « quand ? » et « pourquoi ? », ce sont des connaissances (des reconnaissances) de conditions d'utilisation de savoirs et de savoir-faire. Ces trois types de connaissances ont leur rôle à jouer dans le transfert de la compétence langagière, car elles agissent simultanément en lecture et en écriture. En effet, lire et écrire demandent de recourir aux trois types de connaissances : des savoirs, des savoir-faire et des reconnaissances de situations ou de conditions. Si un individu ne peut reconnaître un participe passé dans une phrase, il ne pourra pas l'accorder, même s'il connaît la règle par cœur.

Focus on form ou focalisation sur la forme : Attention particulière portée à la forme des énoncés produits par les apprenants de l'enseignement de la grammaire proprement dite. (p.102) (p.99)

Input ou exposition : Se dit de l'environnement langagier de l'apprenant, ce à quoi un apprenant est exposé.

Langue maternelle : C'est la première langue acquise par le sujet parlant dans un contexte où elle est aussi la langue utilisée au sein de la communication (p. 151). En contexte canadien, la langue maternelle représente la première langue apprise à la maison dans l'enfance et encore comprise. Il est possible également que les élèves aient appris deux langues ou plus en même temps. Adapté le 17 juillet du site Web de Statistique Canada.
< http://www.statcan.ca/francais/concepts/definitions/language_f.htm#1 >

Littératie : Masny (2001) définit la littératie comme un construit social qui comprend les mots, les gestes, les attitudes, les identités ou, plus exactement, les façons de parler, de lire, d'écrire et de valoriser – bref, *une façon d'être dans le monde...* Les littératies comportent des valeurs. Elles sont souvent imbriquées dans des dimensions relevant de la religion, du sexe, de la race, de la culture, de l'identité, des idéologies et du pouvoir... Quand on parle, écrit ou lit, on construit le sens en s'appuyant sur un contexte particulier. Plus exactement, cet acte de construction de sens qu'on qualifie de « littératie » est intégré à la culture et aux dimensions socio politiques et socio historiques d'une société

et de ses institutions. Le sens de littératie s'opérationnalise ou s'actualise à partir d'un contexte particulier dans le temps et dans l'espace où il se trouve et il opère. (pp. 16-17)
Masny, D. Vers une pédagogie axée sur les littératies, dans *La culture de l'écrit : les défis à l'école et au foyer*, D. Masny (dir.), Montréal : Les Éditions Logiques, 2001, pp. 15-26.

Zone de développement proximal : C'est la distance entre ce que le développement actuel des jeunes et ce qu'ils peuvent atteindre avec l'aide d'un expert, soit un enseignant ou un autre élève. (Vygotsky, 1978)

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

Annexes

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

Annexe 1 : Survol du progrès approximatif pendant la première année en immersion tardive

(Le texte qui suit est tiré et adapté de *Français 7e, 8e et 9e années immersion tardive*, novembre 2002, avec la permission du ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse et de *Français – Immersion tardive 6 et 7*, 1999, avec la permission du ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique.)

De septembre à décembre	De janvier à mars	D'avril à juin
Écoute beaucoup et produit des phrases clés qui ont été apprises avec l'aide de l'enseignant.	S'exprime à l'aide de phrases apprises et commencent à en produire lui-même.	Utilise des phrases plus longues et en invente de nouvelles.
Prend quelques risques guidés par l'enseignant.	Prends plus de risques.	Se sent plus à l'aise de prendre des risques.
Manifeste une certaine insécurité face à son manque de compréhension de la langue mais gagne peu à peu la confiance en soi.	Se sent plus à l'aise devant de nouvelles situations.	Peut faire face à plusieurs différentes situations.
Utilise beaucoup la communication non verbale et ses connaissances de la première langue pour « deviner » ce que l'enseignant dit et pour produire de courtes phrases.	Commence à s'autocorriger.	Peut aller au-delà des barèmes établis.
A une compréhension orale limitée; fait des approximations de sens.	A une compréhension assez bonne des messages oraux et écrits en phrases courtes et simples.	A une bonne compréhension des messages oraux et écrits de plus en plus complexes et peut produire des textes à partir de situations familières.
Essaie de commencer à parler aux autres élèves en français de façon spontanée.	Améliore son habileté à parler de façon spontanée aux autres élèves en français.	Manifeste une certaine confiance et fierté de pouvoir utiliser le français.
S'habitue aux sons de la langue et aux habitudes journalières de la classe.	Connaît les habitudes journalières de la classe.	Travaille de façon indépendante.
Développe des techniques de recherche, d'exploitation et de repérage. Début de petits projets guidés par l'enseignant.	Développe davantage des techniques de recherche, d'exploitation et de repérage. Fait de plus grands projets guidés par l'enseignant.	Peut réaliser des projets de recherche en puisant ses renseignements dans les livres français de façon plus autonome.
Familiarise son oreille avec les sons de la langue française.	Continue à développer son oreille aux sons de la langue française.	Développe une certaine familiarité avec les sons et le débit de la langue française.
Commence à se familiariser avec les mots qui expriment les émotions et les sentiments avec l'aide de l'enseignant.	Commence à explorer d'autres façons de s'exprimer telles que les arts dramatiques et intègre la technologie dans son apprentissage.	Peut faire des petites saynètes et autres productions qui toucheront davantage aux côtés ludiques de la langue et de ses variantes.

Annexe 2 : Survol des capacités approximatives des élèves à différentes étapes pendant la deuxième année d'immersion tardive

(Le texte qui suit est tiré et adapté de *Français 7e, 8e et 9e années immersion tardive*, novembre 2002, avec la permission du ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse et de *Français – Immersion tardive 6 et 7*, 1999, avec la permission du ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique.)

Tous les enseignants de toutes les matières devraient revenir un peu en arrière sur la langue française pendant le premier mois. Les élèves auront perdu un peu de leur français lors des vacances d'été. L'accent devrait donc être mis sur la production orale. Ensuite, on continue à offrir aux élèves des occasions de parler la langue mais aussi de l'écrire, de la comprendre et de l'écouter. La deuxième année en immersion tardive est aussi importante que la première. Les élèves n'ont pas tous acquis les habiletés langagières du français.

De septembre à janvier	De février à juin
Après un rapide retour sur ce qu'il a vu en septième année, l'élève assimile rapidement l'information.	Se sent beaucoup plus apte à s'exprimer en français de façon spontanée.
Peut exprimer ses émotions et ses sentiments en français.	Peut exprimer et expliquer ses émotions et ses sentiments.
Peut lire et comprendre des textes complexes en français pour répondre à des besoins d'information et d'imaginaire.	Peut lire et comprendre des textes plus spécialisés en français pour répondre à des besoins d'information et d'imaginaire.
Peut réaliser des tâches plus complexes.	Peut se servir de différents médiums d'expression française (vidéos, productions dramatiques, etc.) dans ses tâches mais de façon plus poussée que la première année.

Annexe 3 : Enseignement explicite d'une stratégie

(Le texte qui suit est tiré et adapté de *Enseigner aux élèves ayant des troubles d'apprentissage*, 2001, Alberta Education.)

Il est important d'enseigner aux élèves des stratégies d'apprentissage lorsqu'ils font face à de nouvelles habiletés, lorsqu'ils utilisent des habiletés qu'ils possèdent déjà, lorsqu'ils essaient de résoudre des problèmes ou d'exécuter des tâches. Le progrès de l'élève dépend de son habileté à utiliser les stratégies de manière indépendante ainsi qu'à les appliquer à de nouvelles situations. Tous les élèves, incluant les élèves ayant des troubles d'apprentissage, peuvent bénéficier des stratégies, des conseils et des techniques présentés ici. Les élèves pourront employer les stratégies dans leurs divers cours au fil de leurs études et de leur vie. Cet exemple est tiré de *Enseigner aux élèves ayant des troubles d'apprentissage* d'Alberta Education (2001). Ce document comprend plusieurs exemples concrets de stratégies qui pourront aider TOUS les élèves. Consultez les exemples au
< http://education.alberta.ca/media/620057/partie_c.pdf > (consulté le 4 novembre 2008).

L'enseignement des stratégies comprend plusieurs étapes importantes. L'enseignant doit notamment se préparer avec soin, donner des explications et présenter des modèles explicites. Les élèves doivent toujours avoir l'occasion de mettre les stratégies en pratique et que cette pratique soit guidée. La responsabilité de l'utilisation des stratégies pourra alors passer de l'enseignant à l'élève. Les composantes qui suivent contribueront à l'acquisition et à l'utilisation des stratégies par les élèves.

Les composantes d'une leçon sur les stratégies

La préparation à l'apprentissage

- Évaluer les habiletés nécessaires à l'apprentissage d'une nouvelle stratégie et enseigner ces habiletés.
- Faire un remue-méninge pour trouver des stratégies permettant de résoudre un problème. Cela donne l'occasion de déterminer de quelle manière les élèves abordent les problèmes, en plus de leur donner la possibilité d'analyser l'efficacité de leurs stratégies. Une fois que les élèves sont capables de générer leurs propres stratégies, ils sont alors plus susceptibles d'y recourir de manière régulière et efficace que si quelqu'un d'autre leur imposait des stratégies.
- Décrire l'utilité de la stratégie.
- Donner un exemple pour illustrer à quel moment et dans quelles situations la stratégie peut être employée.
- Faire en sorte que l'élève s'engage à apprendre la stratégie.

L'enseignement de la stratégie

- Décrire la stratégie.
- Discuter de l'importance de la stratégie.
- Modeler les étapes de la stratégie.
- Enseigner les étapes de la stratégie. (**Remarque.** – S'il s'agit d'une stratégie compliquée et pourvue de plusieurs étapes, il serait peut-être plus efficace de la diviser en leçons, de modeler les étapes, de les répéter et de s'exercer une étape à la fois.)
- Expliquer aux élèves la raison d'être de chaque étape pendant le modelage.
- Poser des questions aux élèves au sujet de la stratégie.
- Demander aux élèves de répéter les étapes.
- Demander aux élèves de s'exercer à utiliser la stratégie dans diverses situations.
- Pendant que les élèves s'exercent à utiliser la stratégie, leur donner des commentaires précis.
- Donner des indices auxquels les élèves peuvent se fier pour savoir à quel moment utiliser la stratégie, c'est-à-dire faire le transfert.

L'intégration et la mise en pratique

- Exécuter la stratégie avec les élèves.
- Inviter les élèves à utiliser la stratégie.
- Passer en revue les indices auxquels les élèves peuvent se fier pour savoir à quel moment ils doivent utiliser la stratégie.
- Revoir les étapes de la stratégie.
- Laisser les élèves exécuter la stratégie et les guider jusqu'à ce qu'ils l'utilisent correctement.
- Continuer à donner des commentaires précis.
- Montrer aux parents et aux aides-enseignants comment utiliser la stratégie.
- Donner des travaux aux élèves pour lesquels cette stratégie s'avère utile.
- Surveiller l'utilisation de la stratégie par les élèves.

Le résumé de l'apprentissage

- Demander aux élèves de noter les situations dans lesquelles ils ont utilisé la stratégie.
- Faire une leçon de révision sur l'utilisation de la stratégie.
- Discuter de quelle manière cette stratégie se rapportera à la prochaine stratégie, afin que les élèves puissent voir la continuité et généraliser les stratégies.

